

**ÉPREUVE D'ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE  
OPTION LETTRES MODERNES  
« FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE »**

**Rapport présenté par Valérie Spaëth**

Le rapport de la session 2015 de l'épreuve orale concernant l'option Français langue étrangère et seconde (option FLES) s'inscrit dans la continuité du premier rapport paru en septembre 2014<sup>1</sup>. Ce dernier, en détaillant l'ensemble de l'épreuve, ses contours et ses attendus, constitue une référence incontournable pour l'ensemble des acteurs impliqués dans la préparation de cette épreuve orale (formateurs et candidats) et nous y ferons régulièrement référence.

La deuxième édition du rapport permet donc d'ancrer de manière encore plus solide l'option FLES dans le concours et met en lumière de manière synthétique les points clefs de l'épreuve orale.

Après avoir rappelé les modalités et les enjeux de l'épreuve, le rapport présentera de manière synthétique les documents proposés dans les dossiers. Puis, il analysera plus en détail les points-clefs de la présentation orale. Il terminera sur la question des savoirs nécessaires pour réussir cette épreuve.

Ce rapport est le fruit d'un travail collaboratif élaboré à partir d'une grille d'évaluation commune qui avait déjà fait ses preuves lors de la première session de l'épreuve. Cet outil d'analyse a largement favorisé l'écriture de ce rapport. Nous remercions ici donc tout particulièrement l'ensemble du jury FLES pour cette collaboration très efficace.

## **1. Les modalités de l'épreuve**

L'épreuve prend appui sur un dossier constitué de trois ou quatre documents : deux documents – un document authentique ou une page de manuel et un texte littéraire, destinés aux élèves –, les deux autres, ou l'autre – texte théorique ou définition – destinés à l'enseignant. Chaque dossier spécifie une problématique didactique à traiter et propose un contexte (FLE ou FLS) ainsi qu'un niveau référencé dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Dans certains dossiers, un thème est aussi proposé pour le traitement de la séquence.

Les candidats disposent lors de leur préparation (3 heures), en dehors des dictionnaires traditionnels, de trois documents de référence importants en FLES, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (désormais *CECRL*), le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) (désormais *DDFLES*) ainsi que les grilles d'évaluation de la production orale (A1 A2 B1 B2 C1 C2) et les grilles d'évaluation de la production écrite (A1 A2 B1 B2 C1 C2) réservées aux examinateurs du DELF et du DALF<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes\\_ext/78/5/lettres\\_350785.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/capes_ext/78/5/lettres_350785.pdf)

<sup>2</sup> Exemple de grille d'évaluation de la production écrite B1 : [https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user\\_upload/Unterlagen/Kapitel\\_1.6/B1/delf\\_b1\\_grille\\_pe.pdf](https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf)

Les candidats doivent présenter les documents en fonction de la problématique indiquée par le sujet de manière à en proposer une exploitation sous la forme d'un projet de séquence pédagogique au sein duquel ils choisissent de développer plus particulièrement une séance de cours. Rappelons ici que « le projet de séquence doit être régi par des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels »<sup>3</sup>.

L'oral se déroule en deux temps : le candidat expose durant 30 mn sa proposition de séquence et de séance à partir du dossier étudié, puis il sort, le jury délibère sur une note « plancher » en deçà de laquelle il ne pourra pas descendre. Le candidat revient et débute alors l'entretien qui dure environ 25 mn. Cet entretien ne peut que constituer un « plus » pour le candidat.

L'entretien comporte trois volets : un retour réflexif sur la présentation du candidat qui doit l'amener à préciser, argumenter l'approche qu'il a choisie ; un élargissement culturel sur la discipline FLES et enfin des questions portant sur l'ouverture professionnelle. Concernant cette option, il s'agit d'une série de questions portant sur les missions de l'enseignant fonctionnaire en relation avec des élèves allophones. Cette problématique s'inscrit complètement dans les nouvelles directives ministérielles concernant l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs de la République<sup>4</sup>.

## 2. Les enjeux de l'épreuve

L'arrêté du 19 avril 2013 stipule que « Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du champ disciplinaire du concours, notamment dans son rapport avec les autres champs disciplinaires »<sup>5</sup>.

Les candidats qui se présentent à l'option sont généralement régulièrement inscrits en première année du master MEEF, ils sont rarement spécialistes de FLES et souvent sans grande expérience de l'enseignement. Les enjeux académiques (les savoirs sur la langue et la didactique de la langue, notamment étrangère) et méthodologiques (l'organisation, la cohérence, l'adaptation aux conditions particulières de réception) sont donc de première importance.

Dans le cas de l'option FLES, la relation avec l'enseignement du français, mais aussi avec les autres langues de l'école et les disciplines non linguistiques prend une dimension particulière dans la mesure où les futurs enseignants participant à cette option ne sont pas nécessairement destinés à enseigner en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants)<sup>6</sup>, mais peuvent collaborer avec l'enseignant de ces unités pédagogiques et seront souvent confrontés dans leur classe « ordinaire » à l'altérité linguistique et culturelle. Certains enfin peuvent se destiner à un enseignement à l'étranger ou en lycées bilingues qui se développent fortement, à l'heure actuelle, dans toute l'Europe et au-delà.

---

<sup>3</sup> Arrêté du 19 avril 2013 : [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)

<sup>4</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

<sup>5</sup> *Ibid.* [http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)

<sup>6</sup> B.O. du 11 octobre 2012 : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

L'option FLES peut en effet recouvrir des situations d'enseignement et d'apprentissage du français très diverses :

- en FLE, à l'étranger, il peut s'agir de classes dans des établissements privés sous contrat français, de classes de français collège-lycée assurées par l'Alliance française ou encore de classes de français ou bilingues dans des établissements publics nationaux ;
- en FLS, il peut s'agir, en France, d'UPE2A accueillant des EANA (élèves allophones nouvellement arrivés en France) et à l'étranger, dans les pays où le français est langue officielle et langue de l'école, de classes entièrement en français.

### 3. Les documents du dossier

#### 3.1. Les documents destinés aux élèves

Les trois commissions FLES ont interrogé 156 candidats entre les 14 et 21 juin 2015 et leur ont proposé 48 dossiers différents qui balayent de manière assez complète les problématiques contemporaines de la didactique du FLES. Ils contiennent aussi des ressources classiques d'un point de vue théorique et méthodologique.

Rappelons que les deux documents (document authentique et texte littéraire) destinés à être travaillés avec les élèves doivent être intégrés à la séquence proposée par les candidats, l'un des deux constituant un support privilégié pour le développement d'une séance. Les deux autres documents sont d'ordre théorique ou méthodologique. Ils servent de support à la réflexion didactique, mais ne sont pas directement intégrés à la séquence destinée aux élèves.

Voici la liste des problématiques abordées dans ces dossiers :

biographie langagière ; langue de scolarisation ; interculturel ; français langue de scolarisation ; compétence ; compréhension écrite ; expression écrite ; approche actionnelle ; compréhension orale ; besoins langagiers ; interagir à propos d'opinions ou de positions en production écrite ; variétés et registres de langue ; exprimer la surprise, l'étonnement en interaction orale ; développer un point de vue en production écrite ; (F)francophonie ; lien formes-images et expression du sens ; bilinguisme ; écriture ; culture ; expression personnelle, interpersonnelle et interculturelle ; rôles et places des interactions ; relations langue-culture ; production écrite ; écriture poétique ; éducation à la citoyenneté ; erreur ; pluralité linguistique ; oral en classe de langue ; place de la langue (lexique et grammaire) ; place de la grammaire dans l'enseignement du FLS ; production et interaction orales ; compétence culturelle et interculturelle ; interaction et identité sociale ; littérature en fle ; guidage de la compréhension des écrits ; vocabulaire ; choix des supports ; français langue seconde et langue de scolarisation.

Tout comme l'année passée, les documents authentiques proposés aux candidats étaient de deux ordres : les extraits non didactisés (magazine et journal pour adolescents, bande dessinée, photographie, tableau, affiche etc.) et des extraits didactisés (manuels FLE/FLS)<sup>7</sup>.

Les commissions ont exploité ces extraits de manuels de deux manières différentes : en gardant les consignes et activités qui entouraient les documents choisis ou bien en ne gardant que le document en question sans appareil pédagogique. Nous reviendrons plus loin en détail sur cette question (cf. point 4.3.).

---

<sup>7</sup> Voir rapport 2014 pour une analyse détaillée des différents genres de documents présentés dans les dossiers.

La diversité des supports utilisés par le jury met en évidence l'ouverture sociétale et culturelle de la discipline FLES ainsi que la dynamique éditoriale qui l'accompagne. La conséquence pour les candidats est importante : outre la culture générale – dont doit faire preuve tout enseignant – les questions qui traversent notre société et le monde globalisé doivent aussi faire partie de leurs intérêts.

Voici quelques ressources fréquemment utilisées dans les dossiers :

[www.lexpress.fr](http://www.lexpress.fr) ; *Le Monde des Ados* ; *Géo Ado* ; *JDE, Journal des enfants* ; [eduscol.education.fr/file/college/59/9/College\\_Ressources\\_HGEC\\_5\\_Geo\\_01\\_DetC\\_Cas\\_152](http://eduscol.education.fr/file/college/59/9/College_Ressources_HGEC_5_Geo_01_DetC_Cas_152) ;  
*Le français dans le monde* ; *Mon quotidien* ; *Virgule*.

Une connaissance minimale du champ éditorial du FLES est aussi requise afin de comprendre les orientations et les choix pédagogiques qui les structurent.

La liste qui suit donne une idée précise de l'exploitation des manuels les plus récents :

*Club @dos 1*, Méthode de français pour adolescents, A1, Paris – Barcelone, Maisons des Langues, 2011 (rééd. 2013) ; *Portfolio européen des langues, Collège*, Paris, éditions Didier ; *Décibel 1 A1*, Paris, éditions Didier ; *Sac à dos*, Paris – Barcelone, Maison des langues, 2005 ;  
*Nickel 1 A1*, Paris, CLE International 2014 ; *Latitudes 3 B1* Paris, Didier (+ transcription du dialogue), 2010 ; *Entrée en matière. La méthode de français langue seconde, langue de scolarisation*, Paris, Hachette FLE, 2005 ; *Rond-Point*, Paris – Barcelone, Maison des Langues, 2007 ; *Nouveau Rond-Point 3 – Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches B2*, Paris, Maison des langues, 2013 ; *Alors ? niveau B1*, Paris, Didier, 2008 ; *Zénith Méthode de français A2*, Paris, CLE International 2013 ; *Ici 2 A2*, Paris, CLE International, 2006 ; *Scénario 1*, Paris, Hachette, 2008 ; *Soda*, Paris, CLE International, 2009 ; *Saison 1 A1/A2, Unité 2*, Paris, Didier, 2014 ; *Écho 2 A2/B1*, Paris, CLE International, 2010 ; *Latitudes 2 A2/B1, Méthode de français*, Paris, Didier, 2009 ; *Ligne directe A1*, Paris, Didier, 2011 ; *Alter ego B1, méthode de français*, Paris, Hachette, 2008 ; *Ici et ailleurs*, Paris, Hachette, 1999.

Les extraits de textes littéraires, la chanson et la poésie tiennent une très bonne place dans les dossiers et couvrent surtout la littérature française et francophone contemporaine. La littérature de jeunesse d'expression française<sup>8</sup> a aussi été plus représentée que l'année passée.

Voici la liste des auteurs cités dans les dossiers :

Vassilis Alexakis ; Guillaume Apollinaire ; Azouz Begag ; Frédéric Beigbeder ; Benigno Caceres ; Patrick Chamoiseau ; Andrée Chédid ; Albert Cohen ; Ying Chen ; Paul Claudel ; Marie Desplechin ; Michel Gall ; Philippe Delerm ; Max Jacob ; Thierry Jonquet ; Guillaume Gallienne ; Romain Garry ; Nancy Huston ; Victor Hugo ; Ahmadou Kourouma ; Michel Layaz ; Jean-Marie Gustave Le Clézio ; Elisabeth Mazev ; Akira Mizubayashi ; Molière ; Erik Orsenna ; Marcel Pagnol ; Daniel Pennac ; Louis Pergaud ; Jacques Prévert ; Francis Ponge ; Jacques Réda ; Arthur Rimbaud ; Claude Roy ; Jean-Paul Sartre ; Victor Segalen ; Dai Sijie.

Et celle de littérature de jeunesse d'expression française :

---

<sup>8</sup> Il est important de signaler que la littérature de jeunesse est essentiellement représentée en France par des titres traduits d'auteurs anglo-saxons.

V. Goby et R. Badel, *Chaïma et les souvenirs d'Hassan* ; R. Boutégège et S. Longo, *La momie du Louvre* ; J. Sempé et A. Goscinny, *Le petit Nicolas* ; Quesmand A. et Berman L., *Le colporteur d'images*.

Signalons des manuels intéressants à consulter pour les candidats car un certain nombre de textes littéraires présentés dans les dossiers en ont été extraits : *Lectures d'Auteurs* de Marie Barthe et Bernadette Chovelon ainsi que les deux séries *Littérature progressive de la francophonie* et *Littérature progressive du français* de Nicole Blondeau et Ferroudga Allouache. Ces deux séries sont spécifiquement dédiées aux situations d'enseignement/apprentissage en FLE et comportent un appareil critique et pédagogique utile.

Pour une réflexion plus approfondie sur cette question de la littérature en FLE qui occupe une place de plus en plus marquée, on peut relever deux publications en 2014 qui en traitent spécifiquement : Defays, J.-M. et al. (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, éd. Hachette FLE ; Godard A. (dir.) (2014). *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.

### 3.2. Les documents destinés à l'enseignant

Les deux autres séries de documents (extraits d'articles théoriques, méthodologiques ou de dictionnaires didactiques) strictement destinés à l'enseignant doivent permettre au candidat de construire sa réflexion didactique avec la problématique proposée dans le dossier et illustrée par les deux précédents documents. Certains candidats cependant n'ont pas perçu cette différence fondamentale et ont utilisé les documents théoriques comme des documents pédagogiques en proposant de fait des activités inappropriées aux apprenants. Ils ont été nécessairement pénalisés par cette approche.

Concernant le *CECRL*, le jury recommande toujours une lecture analytique du préambule qui permet de comprendre l'esprit de cette politique linguistique ainsi que l'analyse fine des différents descripteurs (de A1 à C2). La compréhension de leur articulation didactique et discursive, et non pas seulement leur description, s'impose comme une nécessité dans la formation. Il est nécessaire aussi que les candidats aient conscience de l'intérêt didactique et pédagogique du *Portfolio européen des langues (PEL)*<sup>9</sup>. Les extraits du *CECRL* ont été nombreux, mais on note aussi la présence d'extraits de la série de référentiels (A2 au B2) et de publications sur le DELF scolaire<sup>10</sup>.

Cette année encore, le jury a veillé dans le choix des articles théoriques ou méthodologiques à privilégier des extraits explicites et exploitables directement pour les candidats.

Les principales sources d'articles couvrent assez bien le champ éditorial avec des revues ou des collections scientifiques (plus spécifiquement destinées aux chercheurs et aux étudiants) : collection « Langues & didactique » chez Didier ; collection « Didactique des langues étrangères » chez CLE international, Série « Langues et perspectives didactiques » chez Riveneuve éditions ; *Études de linguistique appliquée (ELA)* ; *Recherches et Applications* ; *Le Français aujourd'hui* ; La collection « PLID » des Éditions des Archives contemporaines ; la collection « F » chez Hachette FLE ; plus anciennement, la collection « LAL » chez Didier ; ou des revues d'interface (plus spécifiquement destinées aux enseignants) : *Le français dans le monde*, *Savoirs et formation*, *Les Cahiers pédagogiques*.

<sup>9</sup> [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)

<sup>10</sup> Beacco J.-C. et al. *Niveau A2 pour le français. Un référentiel* (2008) et *Niveau B1 pour le français. Un référentiel* (2011), Paris, Didier ; Lepage S. et Marty R. (2009). *Réussir le DELF scolaire B1*, Paris, Didier.

Les dictionnaires et manuels de didactique sont aussi bien représentés dans le panel d'articles référencés durant cette session, ils constituent une source de savoir non négligeable pour le concours :

*Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde* de Cuq J.-P., Paris, CLE International, 2003 ; *Dictionnaire pratique du CECR* de Robert J.-P. et Rosen E., Paris, Orphrys, 2010 ; *L'Essentiel français, dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Robert J.-P. (dir.), Paris, Orphrys, 2008 ; *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq J.-P. et Gruca I., Grenoble, PUG, 2005 rééd.

Le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) recense régulièrement les titres de didactique du FLES, on pourra s'y reporter utilement pour compléter cette première approche<sup>11</sup>.

#### **4. L'exposé oral, le traitement du dossier**

Le premier rapport de 2014 a décrit dans le détail tous les attendus de l'épreuve, c'est pourquoi à partir de cette base, dans le présent rapport, nous allons procéder de manière plus empirique, en partant de la réalité des interrogations et de l'ensemble des remarques d'ordre méthodologique, théorique et discursif, formulées par les commissions à l'occasion de la prestation des candidats. Cette approche permettra de dérouler l'ensemble des questions méthodologiques qu'il est nécessaire de travailler pour préparer cette épreuve. Le candidat est en effet un apprenti professeur et l'oral qu'il présente en FLES doit pouvoir le projeter, même de manière débutante, dans le cadre d'un « agir professoral »<sup>12</sup>, où savoirs sur la langue, savoir-faire langagiers et didactiques ainsi que comportements pédagogiques sont les bases d'une « bonne » pratique de classe.

##### *4.1. L'organisation et la présentation de la séquence*

Des remarques générales s'imposent sur la présentation de la séquence.

Il faut d'emblée évoquer le temps de parole utilisé par les candidats, car il est souvent l'indicateur d'une préparation efficace. 30 minutes lui sont allouées. De fait, tous les candidats qui ont terminé leur présentation en environ 15 mn, et ce malgré l'entretien, ont été évalués négativement, car ce temps ne peut suffire à la présentation problématisée des documents, d'une séquence cohérente et au développement d'une séance, le tout encadré d'une introduction et d'une conclusion. En moyenne, les bonnes présentations ont duré autour de 25 mn, elles ont équilibré le nombre de séances (une moyenne de 6), et ont développé de manière détaillée une des séances à partir des documents du dossier.

Tout d'abord, n'oublions pas que nous nous trouvons en situation professionnalisante, c'est-à-dire que le candidat s'adresse à un-e futur-e collègue. Le cadre interactionnel n'est pas celui de l'élève au professeur. Cela signifie que les présentations très scolaires ou au contraire très décontractées sont à éviter. Par ailleurs, les tons trop bas ou monotones ne conviennent pas à cette situation. Le candidat suit un plan simple qu'il annonce et qui permet au jury de saisir son discours sans se perdre. Il regarde son jury lorsqu'il lui parle et sait se détacher de ses

---

<sup>11</sup> [http://www.ciep.fr/sources/pro-fle/Demo\\_m4/ressources/81FE4BFWB0113.pdf](http://www.ciep.fr/sources/pro-fle/Demo_m4/ressources/81FE4BFWB0113.pdf)

<sup>12</sup> « Entendu comme l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs à un public dans un contexte donné » (Cicurel, 2011).

notes. La présentation doit donc être dynamique et non statique : cela signifie qu'il faut problématiser, argumenter et non décrire platement les documents par exemple. L'introduction doit permettre l'identification du contexte (FLE ou FLS) et celle du niveau. Le *CECRL* étant à disposition dans la salle de préparation, il est indispensable de s'être référé aux descripteurs qui y sont très clairement énoncés. Plusieurs candidats, par méconnaissance des contextes et des niveaux de référence se sont placés de fait hors sujet. Par ailleurs, l'introduction se termine sur l'annonce d'une proposition de séquence concrète (il est intéressant de lui donner un titre) en précisant bien les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels généraux qui lui sont assignés, le nombre de séances choisies et la place de la séance développée.

De plus, il faut éviter de consacrer trop de temps aux aspects théoriques aux dépens de l'approfondissement didactique et pédagogique de la séquence. Les aspects théoriques du dossier servent plutôt à justifier l'organisation didactique ou les activités choisies par le candidat.

La séquence en FLES est fondée avant tout sur le guidage de la compréhension, l'appropriation des savoirs, des savoir-faire langagiers et l'accès au sens (qui n'est jamais donné en langue étrangère) chez les apprenants. Ce guidage doit permettre aux apprenants le développement de stratégies d'apprentissage et de construction du sens. Il nécessite des temps de formation et d'évaluation différents, plus longs aussi, que dans une séquence en FLM<sup>13</sup>. Cela signifie que le nombre d'objectifs et d'activités pour les réaliser doit être réaliste. Par ailleurs, il ne s'agit pas de « plaquer » de manière mécanique le déroulé désormais canonique de la séquence FLE qui va de la mise en route vers la compréhension/réception jusqu'à la production/expression. Les activités doivent véritablement entrer dans ce cadre d'appropriation, c'est cela qui garantit la cohérence de l'ensemble. Ainsi, si les activités de compréhension globale et détaillée sont indispensables à toute séance d'appropriation, elles ne sont pas suffisantes pour une véritable construction, encore moins pour la stabilisation du sens. Il ne suffit pas, par exemple, de « repérer » ou « souligner » des éléments d'un texte pour le comprendre. La compréhension (globale puis fine) passe par une série d'activités d'écoute, par l'observation guidée par l'enseignant des faits de langue et de discours dans un texte oral comme écrit, par la reconnaissance des éléments discursifs qui le situent socialement, par le recours aux images, etc.

Toute séquence est nécessairement organisée autour d'objectifs généraux d'ordre communicatif, linguistique et culturel qui permettent d'explorer la problématique donnée dans le dossier. Le jury a relevé quelques manquements à cette évidence et signalé des séquences qui ne tenaient pas compte de la problématique proposée. Il faut donc veiller à la progression de la problématique tout au long des séances qui constituent la séquence. L'équilibre du nombre de séances est important, c'est pourquoi, en dehors de la séance que le candidat choisit de détailler, un titre ne peut suffire pour présenter les autres. C'est en présentant de manière synthétique les objectifs et les activités de chaque séance que l'organisation et la cohérence générales apparaissent. Il est vrai que toutes les séances de la séquence ne peuvent comporter tous les objectifs (communicationnels/linguistiques/culturels). À l'inverse, les objectifs linguistiques et grammaticaux ne peuvent constituer les uniques objectifs d'une séquence et d'une séance, ils sont obligatoirement subordonnés à une situation de communication.

Pour favoriser son appropriation, le français doit donner lieu à une prise de parole subjective, être engagé dans des interactions et s'inscrire dans des discours sociaux. C'est le rôle des

---

<sup>13</sup> Cf. Rapport 2014, point 4.3., ainsi que Courtillon (1995) et Laurens (2012).

activités mises en place par le candidat : les objectifs en sont clairement énoncés, les consignes vérifiées et reformulées, les moments de l'évaluation clairement définis. Ces activités comportent des exercices et des tâches à réaliser individuellement, en binôme ou en groupe. Il ne faut pas négliger le travail collaboratif (élaboré et organisé par élèves) guidé par l'enseignant, différent du travail collectif (mise en commun de travaux individuels), car le premier type favorise la co-construction des connaissances. Dans cette perspective, l'utilisation des TICE est indispensable pour développer des activités complètes, car au-delà de son aspect ludique, cet univers bien maîtrisé favorise l'autonomie des apprenants. Les candidats peuvent mobiliser l'ensemble des dispositifs pédagogiques numériques disponibles, tableau numérique interactif, baladeurs, tablettes, sites et logiciels spécifiques, et non pas seulement s'en tenir à l'utilisation d'une salle multimédia.

Par ailleurs, l'appropriation langagière nécessite des évaluations régulières (surtout formatives<sup>14</sup>) qui permettent aux apprenants de se situer dans leur apprentissage et à l'enseignant dans la réalisation de ses objectifs. Par conséquent, il est souhaitable que la séquence dans son ensemble se termine aussi par une tâche qui permet cette évaluation.

Ainsi, les évaluations sommatives qui portent par exemple sur des faits de langue décontextualisés ne peuvent qu'apparaître comme des sanctions qui ignorent complètement le processus d'apprentissage. La cohérence didactique de ce point de vue doit être absolue : on n'évalue pas ce qui n'a pas donné lieu à apprentissage, on n'évalue pas une production orale par une production écrite et *vice versa*, les éléments de l'évaluation ne peuvent pas non plus être plus difficiles que ce qui a été travaillé auparavant.

La séance détaillée est généralement présentée dans la seconde partie de l'exposé, elle doit permettre d'approfondir la notion proposée en consigne et doit traiter d'un point de vue pédagogique l'un des deux documents destinés à l'élève. Il s'agit donc de faire des propositions concrètes d'activités d'écoute/d'observation, d'appropriation et de réflexivité et de ne surtout pas se contenter de paraphraser les documents pédagogiques. Les 30 minutes de présentation sont suffisantes pour le faire.

Les erreurs les plus fréquentes des candidats dans cette partie du concours sont liées au fait qu'ils ne se détachent pas d'un enseignement transmissif et frontal : on explique les mots, on donne toutes les explications avant toute approche de découverte d'un texte, on donne une règle, etc.). Les candidats connaissent généralement le métalangage (nous reviendrons plus loin sur cette question pour le candidat lui-même), commun en didactique du FLM et du FLES, mais, au-delà du métalangage, ils doivent montrer leur capacité à faire progresser les élèves. La démarche inductive (observation, hypothèses, systématisation) validée par l'enseignant constitue pourtant une alternative bien connue pour apprendre et favoriser les transferts et l'appropriation. Donc, pas de leçon de grammaire sur le présent vs passé composé, ou passé composé vs imparfait comme le jury a pu l'entendre, mais une validation de l'enseignant qui fait suite à une activité d'apprentissage des usages et valeurs de ces temps en contexte. Les exercices structuraux ont souvent été utilisés par les candidats. S'ils peuvent avoir une valeur pour systématiser et stabiliser des connaissances morphologiques chez les apprenants, ils ne permettent jamais d'accéder vraiment à la valeur (donc au sens) et sont trop déconnectés des discours. Ils ne peuvent donc constituer une activité d'appropriation à part entière.

---

<sup>14</sup> Par exemple, par le biais d'auto-évaluations ou par le principe de la reformulation et de la remédiation par le professeur.

La formation au plurilinguisme et aux processus de construction du sens par les élèves, la distance prise avec ses propres représentations et la bienveillance pédagogique restent au final les points clefs de préparation d'une bonne séquence.

#### *4.2. La prise en compte du contexte, de la situation d'enseignement/apprentissage et des besoins des apprenants*

Le cadre général de la présentation étant examiné, il faut arriver à la question essentielle, celle de la prise en compte du contexte d'enseignement/apprentissage du français et des publics allophones.

Rappelons ici une donnée cognitive fondamentale commune au FLE et au FLS et nécessaire pour comprendre la situation des élèves allophones qui apprennent le français ou en français : leur répertoire bilingue, souvent même plurilingue, constitue la base stratégique de leur apprentissage langagier. Cet apprentissage est un long processus qui passe par des étapes dans lesquelles les erreurs constituent des marques d'appropriation à dépasser. Les besoins des apprenants sont donc liés à cette donnée cognitive de base et l'enseignant doit absolument prendre en charge et guider les passages d'une langue à une autre<sup>15</sup> et aider à la stabilisation du sens et de la forme en français. Cela signifie que l'approche pédagogique strictement FLM ne peut convenir à ces apprenants. En conséquence, les candidats qui n'ont pas tenu compte du fait que les apprenants étaient obligatoirement allophones, que ce soit en FLE ou en FLS, et n'ont donc pas adapté leurs propositions pédagogiques à cette situation cognitive, n'ont pas répondu aux attentes de l'épreuve. Le jury en a conclu que ces candidats ne comprenaient pas les enjeux de la transmission du français avec des élèves allophones.

Chaque dossier spécifiant un contexte (FLE ou FLS) ainsi qu'un niveau du *CECRL* (A1-C2), le jury attendait que le candidat paramètre le public supposé de la séquence (section bilingue lycée français, UPE2A, FLE, école africaine...). Les meilleures présentations ont effectivement permis d'ancrer les activités dans un contexte réel ou supposé tel. Le jury a cependant aussi relevé des confusions entre situation FLE – où le français est une des langues étrangères apprises<sup>16</sup> – et situation FLS – où le français est la langue de référence, la langue de construction de tous les apprentissages scolaires – on apprend en français, mais ce n'est pas une langue maternelle. Les enjeux sociaux, culturels<sup>17</sup> et langagiers diffèrent évidemment considérablement entre ces deux situations où la question du choix de la langue

---

<sup>15</sup> C'est-à-dire les passages réussis (transferts) comme les passages sources d'erreur (les interférences) qui constituent des stades nécessaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dont l'enseignant ne peut ignorer le processus.

<sup>16</sup> Son enseignement est en accroissement sur la planète. Généralement, dans les systèmes éducatifs ; mais pas dans tous les cas, le français arrive après l'anglais. Voir site Organisation Internationale de la Francophonie : <http://www.francophonie.org>

Attention, l'enseignement/apprentissage du FLE, contrairement à ce qu'affirment certains candidats, est loin d'être uniquement destiné au tourisme. Le français est l'une des langues internationales. Par ailleurs, le jury remarque une faible connaissance institutionnelle, mais surtout culturelle et linguistique des réalités de la francophonie et une grande confusion entre territoires (pays), langues et cultures.

<sup>17</sup> Il convient de veiller à ne pas réduire les questions culturelles et interculturelles à des clichés ou des stéréotypes : les plats culinaires ou la façon de s'habiller ne sont pas des éléments culturels probants en soi, même s'ils peuvent constituer une première approche qu'il faudra dépasser. La culture éducative, la culture linguistique telles qu'elles sont envisagées en FLES permettent de travailler l'interculturel sans tomber dans l'écueil des préjugés.

d'enseignement est très sensible. Les conflits sociolinguistiques, identitaires et culturels (diglossie *vs* loyauté linguistique) caractérisent d'ailleurs plus ou moins fortement les contextes FLS. De ce point de vue, il faut souligner que la question de l'affect et du sensible n'est pas une option en didactique FLE-FLS et nécessite de la part de l'enseignant du tact et de la bienveillance.

Il est nécessaire ici d'ajouter que le français langue de scolarisation n'est pas une spécificité du FLS, contrairement à ce que peuvent affirmer certains candidats. Le français langue de scolarisation est une problématique transversale au FLM et au FLS et concerne toutes les situations où le français est la langue de l'école. C'est le statut du français pour les apprenants (langue maternelle ou langue étrangère) croisée avec son statut social (langue officielle, langue de l'école) qui va déterminer la diversité des représentations, des enjeux, des conditions d'enseignement/apprentissage de cette langue de scolarisation.

Concernant le niveau de compétence, le jury a remarqué deux écueils, soit certains candidats paraphrasent les descripteurs de manière exhaustive, ce qui est inutile, sans en tenir compte dans leurs activités ; soit ils n'en ont pas une bonne représentation. Il faut encore insister sur la nécessaire étude analytique des descripteurs des niveaux de compétence pour aborder cette épreuve.

Si la diversité du contexte FLE – hétéroglotte<sup>18</sup> généralement (c'est-à-dire hors de France) – a été bien exploitée durant cette session, les candidats ont cantonné le contexte FLS à la situation homoglotte franco-française (UPE2A). Or, le FLS en milieu hétéroglotte est le plus fréquent sur la planète (cas d'à peu près tous les pays d'Afrique dite francophone et aussi dans une partie de la France ultramarine)<sup>19</sup> et les candidats avaient toute latitude pour y situer leur séquence s'ils le souhaitaient. Cette approche nécessite cependant une assez bonne connaissance des conditions sociolinguistiques de ces contextes et pose de manière centrale la question des normes et des variations du français ainsi que la problématique de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire les liens à établir entre la séquence FLS et les apprentissages dans les autres disciplines dites non linguistiques (DNL). Seul un dossier situait explicitement la séquence en Afrique. La présentation qui en a été faite a été très satisfaisante.

#### *4.3. L'utilisation des documents, la démarche didactique*

La présentation détaillée des documents constituant le dossier est indispensable, mais il est inutile de passer un quart d'heure (la moitié du temps de présentation) à le faire. Il ne s'agit d'ailleurs pas de les décrire linéairement comme certains candidats l'ont fait. Il vaut mieux en introduction les contextualiser, identifier leur appartenance discursive, leur genre, leur statut et présenter l'intérêt de chacun d'eux pour le traitement du dossier, notamment par rapport à la problématique, le contexte et le niveau proposés. Il est aussi indispensable d'intégrer les deux documents destinés aux élèves dans la séquence. Certains candidats n'ont utilisé qu'un ou aucun de ces documents et, à la place, en ont exploité d'autres qu'ils connaissaient. Ce manque d'adaptabilité aux consignes a été systématiquement sanctionné. Il n'est pas interdit d'ajouter des supports supplémentaires à la séquence (extrait de film, reportages, etc.), mais pas en premier plan.

Il était judicieux de revenir au cours de la présentation de la séquence sur quelques éléments des documents théoriques pour étayer une démarche didactique. Certains candidats, parmi les

---

<sup>18</sup> Cf. pour ces distinctions importantes Porquier & Py (2004). Ne pas confondre avec le caractère exolingue ou endolingue de la communication qui qualifie les usages linguistiques entre interactants, voir Ludi et Py (1986).

<sup>19</sup> Pour plus de détails, voir Spaëth and Narcy-Combes (2014).

meilleurs, n'ont pas hésité d'ailleurs à citer quelques courts passages de ces textes théoriques pour argumenter la progression didactique qu'ils avaient choisie.

Certains des documents, notamment les pages de manuel, sont déjà didactisés. Dans ce cas, les candidats peuvent éventuellement utiliser cet appareil didactique, mais il est rarement complètement adapté à la situation donnée dans le dossier. Il n'est donc pas question de l'utiliser à l'identique. Il faut l'analyser, prendre un recul critique et justifier les choix qui sont faits. En effet, étant donné l'importance des manuels en FLE, il est nécessaire que les enseignants soient capables de les analyser.

Le texte littéraire a souvent été exploité lors de la séance détaillée. Il offre de nombreuses possibilités d'exploitation didactique. Le jury tient cependant à attirer l'attention des candidats sur le fait que la lecture silencieuse ou la lecture à haute voix par les élèves comme première approche et comme activité de compréhension – comme cela a souvent été proposé – ne sont absolument pas adaptées à la situation d'enseignement/apprentissage en FLES.

C'est l'occasion de revenir encore sur la question de l'altérité linguistique, car ce qui pourrait paraître naturel en français quand c'est une langue maternelle<sup>20</sup> n'a pas de sens *a priori* en langue étrangère. D'ailleurs, les candidats ignorent parfois les formes réelles de la langue orale, ils doivent cependant avoir une connaissance minimale des problèmes posés par la prononciation (liaisons, « e » muet, etc.), savoir faire la différence entre phonème (son) et graphème (lettre), variations et accents et avoir quelques notions de phonétique corrective.

Le projet de lecture proposé par les candidats doit donc permettre de guider les élèves allophones pour aller de la compréhension vers l'interprétation. Les stratégies d'enseignement lient nécessairement langue et style.

C'est pourquoi, le jury recommande une lecture expressive du texte littéraire durant la présentation – ou tout du moins d'un passage – car elle constitue la base de toute approche cohérente des textes et facilite de fait la compréhension et c'est déjà dans cette interprétation du texte littéraire que l'on peut juger aussi de la capacité du candidat à le transmettre.

Mais il faut aussi penser à faire appel à d'autres sources de lecture, de très nombreux textes sont disponibles en audio et proposent de très belles interprétations de lecture par des acteurs. Il ne faut pas s'en priver.

### 5. *La question des différents savoirs*

Il est important de faire le point sur la posture des candidats apprentis-professeur vis-à-vis des savoirs auxquels ils sont confrontés durant cette épreuve et sa préparation. En effet, si les savoirs en tant que tels ne sont pas directement les enjeux de la transmission de la langue, ils constituent, entre autres, les bases solides du répertoire didactique<sup>21</sup> de l'enseignant de français.

---

<sup>20</sup> En langue maternelle, la construction du sens est longue, le plus souvent inconsciente. Mais même pour des locuteurs natifs, la lecture en français pose des problèmes souvent importants, à cause de formes orales et écrites peu transparentes les unes aux autres. Cf. à ce propos Olson (1998).

<sup>21</sup> « Le répertoire didactique de l'enseignant, défini comme un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, des situations sur lesquels un enseignant s'appuie. Ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique auquel il a été exposé, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. » (Cicurel, 2002, 157).

- **Le savoir sur la langue** commence en effet par la mise en œuvre d'un savoir-faire langagier qui tient compte des conditions de cette communication orale qui n'est pas celle de la vie quotidienne, elle est à normer. Le candidat doit, entre autres, éviter des expressions familières (« quand c'est qu'on »), le relâchement phonétique, les liaisons indues (\*quatres exercices).
- **Le savoir métalinguistique** constitue le deuxième point important. Le jury a encore relevé de nombreuses erreurs sur le métalangage grammatical de base : savoir identifier un temps, ne pas confondre système hypothétique avec conditionnel, passé composé et tournure passive, adverbe et pronoms, adverbess et déterminants, etc. Ces erreurs sont difficilement admissibles de la part d'un futur professeur de français, d'autant plus que les candidats disposaient de nombreux outils de vérification en salle de préparation. Cela signifie de manière plus inquiétante qu'ils « croient » savoir. L'année de préparation doit pourtant être le moment de mise à niveau grammatical et la fréquentation d'une grammaire d'enseignement s'impose<sup>22</sup>.
- **Le savoir didactique** et conceptuel permet de situer sa réflexion et ses éventuelles expériences en didactique des langues ; il permet de relativiser, voire de contrer des opinions qui relèvent souvent de croyances sur les langues et leur enseignement. Dans le discours du candidat, la profusion de « selon moi », « pour moi » doit alerter sur la difficulté à prendre cette distance nécessaire avec ses propres représentations. Ce que permettent précisément les textes théoriques et les concepts. Une connaissance minimale des notions qui structurent de manière transversale la didactique du FLES est donc indispensable, que ce soit du point de vue des apprenants (les actes de parole, le répertoire langagier, le bi-plurilinguisme, les passages translinguistiques, la biographie langagière, les compétences, les objectifs, l'appropriation, le sens, etc.) ; du point de vue des enseignants (les stratégies de guidage, la médiation, les activités langagières, la problématique des contacts de langues et de cultures, l'articulation des compétences de compréhension/production orales et écrites) ; ou encore, sur un plan plus « macro », du point de vue des politiques linguistiques (les conflits linguistiques et identitaires, la problématique des contextes homo/hétéroglottes, la langue/discours de scolarisation et d'enseignement)<sup>23</sup>. Dans le discours du candidat, le « selon moi » peut légitimement se transformer en « selon tel auteur », ou « en me référant au concept X, je peux dire que ... ».
- **Le savoir institutionnel** concerne surtout la dernière partie de l'entretien où le jury pose systématiquement deux questions institutionnelles qui cette année, étant donné les événements de janvier 2015, étaient aussi fortement orientées sur des questions de citoyenneté et de transmission des valeurs de la République. Le jury déplore, cette année encore, une certaine méconnaissance du fonctionnement du système éducatif,

<sup>22</sup> La classique *Grammaire du français contemporain* (Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé, 1991) constitue une bonne approche de la question.

<sup>23</sup> Cf. entre autres le *CARAP* (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures) [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf) ainsi que le site de la DGLLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>

notamment lorsqu'il s'agit des dispositifs de scolarisation des élèves allophones (UPE2A), de l'institution académique qui les gère (le CASNAV), des réglementations et des lois qui permettent de faire face aux situations de conflit dans un établissement (harcèlement, racisme, etc.). Parfois les candidats ne connaissent pas les sigles et rarement leur signification. Or, la loi d'orientation sur l'école, qui pose le principe d'inclusion des élèves et de coopération des acteurs du système éducatif doit absolument être connue. La connaissance du texte réglementaire sur les CASNAV et les élèves allophones arrivants est nécessaire dans le cadre de cette épreuve. Mais là encore, ces textes ne sont pas des dogmes, c'est un cadrage institutionnel indispensable que les candidats doivent s'approprier par une réflexion personnelle. Des sites comme ceux d'Eduscol<sup>24</sup> et des différents CASNAV permettent aux candidats de préparer cette phase de l'entretien.

C'est notamment au moment de la seconde partie de l'épreuve, lors de l'entretien d'environ 25 mn qui suit la présentation de la séquence qu'apparaît cette question importante des savoirs. En effet, le candidat est amené, à partir de la présentation qui a précédé, et par le questionnement du jury, à préciser, modaliser, nuancer, voire corriger ses propos précédents. Le jury attend donc ici, tout en prenant en compte le caractère impressionnant de l'épreuve, des qualités d'écoute et de réactivité, d'ouverture et de réflexivité, d'honnêteté intellectuelle<sup>25</sup> et bien sûr d'expression orale.

## 6. Conclusion

Cette deuxième session a permis de préciser et d'affiner les contours de cette nouvelle épreuve. Le bilan en terme de notation est assez équilibré : 22 % de très bonnes et excellentes prestations (notées entre 15 et 20) ; 29 % d'assez bonnes à bonnes prestations (de 10 à 14) ; 29 % de prestations très moyennes (de 6 à 9) et 20 % de très mauvaises prestations (de 1 à 5). Le jury se montre satisfait dans son ensemble ; il constate que l'option attire de bons et de très bons candidats, qui souvent, bien que très jeunes, ont su montrer par leur réflexivité leur capacité à se projeter dans un agir professoral responsable et à progresser dans le métier de professeur de français, notamment s'ils ont la charge d'élèves allophones. En revanche, le jury a sanctionné les candidats qui ne se sont visiblement pas préparés à cette option ou ceux qui manifestent des positions dogmatiques et des représentations dangereuses lorsqu'il s'agit d'élèves allophones. Une véritable préparation qui aborde de front les questions linguistiques et didactiques posées par l'enseignement/apprentissage du français aux élèves allophones, en contexte FLE et FLS, apparaît désormais comme la clef de la réussite des candidats.

## 7. Bibliographie

Besse H. et Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.  
Blanchet Ph. et Chardenet P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des Archives contemporaines

---

<sup>24</sup> <http://eduscol.education.fr/>

<sup>25</sup> Quand un candidat s'aperçoit d'une erreur qu'il a commise lors de sa présentation, il la rectifie. De plus, les certitudes trop ancrées, parfois erronées, nuisent considérablement à la qualité de l'interaction lors de l'entretien.

- Castellotti V. et al. (dir.) (2003), *Portfolio européen des langues, collège*, Paris, Didier.
- Chiss J.-L. (dir.) (2008), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Cherqui G. et Peutot F. (2015), *Le français de scolarisation*, Paris, Hachette.
- Cicurel F. (2002), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE* n° 16, pp. 145-156.
- Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- Coste D. et al. (1976), *Un niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier/Didier.
- Courtillon J. (1995), « L'unité didactique », n° spécial *Recherches et Applications*, « Méthodes et méthodologies » LFD, pp. 109-120.
- Cuq J.-P. (1996). *Introduction à la didactique de la grammaire*, Paris, Didier/Hatier.
- Chnane-Davin F. (2013), « Scolarisation des allophones : entre avancée institutionnelle et vide didactique. Revue Le français sur le mille, Bruxelles, Belgique, pp. 71-80.
- Chnane-Davin F., Félix C. & Roubaud M.-N. (2011), *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Editeur PUG, Grenoble.
- Defays, J.-M. et al. (2014), *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette FLE.
- Godard A. (dir.) (2014), *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- Laurens V. (2012). « Modéliser des séquences en FLE et en FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique ». *Le français aujourd'hui*, n° 176, pp. 59-75.
- Le Ferrec L. (2008) « Littéracie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », in J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Lüdi G. et Py B. (1986). *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International.
- Olson D. (1998), *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.
- Porquier R. et Py B. (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- Rosen E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.
- Spaëth V. and Narcy-Combes J.-P. (2014), "French", in Fäcke C. (dir.), *Manual of language acquisition*, Berlin, De Gruyter, pp. 371-389.
- Verdelhan M. (2009), « Comment penser l'entrée dans les apprentissages en français langue de scolarisation pour les enfants d'origine étrangère ? », *Les Cahiers pédagogiques* n° 473, *Enfants d'ailleurs, élèves en France*, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-penser-l-entree-dans-les-apprentissages-en-francais-langue-de-scolarisation-pour-les-enfants-d-origine-etrangere>
- Vigner G. (2009), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Weber C. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.

#### *Dictionnaires, usuels et référentiels*

- Barthe M. et Chovelon B. (2007), *Lectures d'Auteurs*, PUG.
- Beacco J.-C. et al (2008), *Niveau A2 pour le français. Un référentiel* et (2011), *Niveau B1 pour le français. Un référentiel*, Paris, Didier.

Blondeau N. et Allouache F. (2008 et 2011), *Littérature progressive du français et Littérature progressive de la francophonie*, Paris, CLE International.

Chevalier J.-C., Blanche-Benveniste C. et Arrivé M. (1991), *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.

Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international.

Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

Lepage S. et Marty R. (2009), *Réussir le DELF scolaire B1*, Paris, Didier.

Robert J.-P. (dir.) (2008), *L'Essentiel français, dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys.

Robert J.-P. et Rosen E. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Orphrys.

## 8. Sitographie

- Bulletin officiel  
Certification complémentaire français langue seconde [BO N°39 du 26 octobre 2004](#)  
B.O. du 11 octobre 2012  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)  
Arrêté du 19 avril 2013  
[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)  
[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v\\_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=18B7ACFACC07F7810BA3AF654E7E794A.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=20140724)
- Biographies langagières  
<http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Les-Tribulations-d-une-etrangere-d-origine/contenus-pedagogiques/idcontent/42796>
- CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)  
[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)
- CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)
- CIEP [http://www.ciep.fr/sources/pro-fle/Demo\\_m4/ressources/81FE4BFWB0113.pdf](http://www.ciep.fr/sources/pro-fle/Demo_m4/ressources/81FE4BFWB0113.pdf)
- Delf/Dalf  
[https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user\\_upload/Unterlagen/Kapitel\\_1.6/B1/delf\\_b1\\_grille\\_pe.pdf](https://www.delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf)
- DGFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France)  
<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>
- Eduscol <http://eduscol.education.fr/>
- Laïcité et citoyenneté à l'école <http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>

- *Le français dans le monde*, revue de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) <http://fipf.org/publications/le-francais-dans-le-monde>
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF) <http://www.francophonie.org>
- Portfolios européens (PEL) [www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)