

## ANALYSE D'UNE SITUATION PROFESSIONNELLE

### LETTRES MODERNES,

### OPTION « FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE »

Rapport présenté par Valérie Spaëth et Maryse Adam-Maillet.

#### Introduction :

#### Les enjeux dans le concours de l'analyse d'une situation professionnelle FLES

Le cadre de l'épreuve d'ASP FLES (Français Langue Etrangère et Français langue Seconde) a été posé sur un plan épistémologique et méthodologique par le rapport fondateur de 2014, augmenté de celui de 2015. Ces deux textes restent d'actualité : leur étude attentive et annotée, à commencer par « Méthodologie de la présentation de la séquence »(2014), s'impose donc aux candidats et à leurs formateurs en amont de la lecture du présent rapport. *Quelques modifications dans la structuration des sujets et des dossiers pour la session 2017 seront indiquées à l'italique.*

La dernière session d'ASP FLES a confirmé la nette différence de performance entre candidats préparés, ayant pris connaissance des attendus de l'épreuve, et candidats improvisateurs, dans l'incapacité de produire une forme de prestation dont ils ignorent le champ scientifique et/ou les visées didactiques. En d'autres termes, pour reprendre le référentiel lexical du *Cadre Européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*<sup>1</sup>, faute d'avoir une idée claire de la *tâche*, ils ne peuvent développer les *stratégies* qui leur permettraient de la réussir. L'impréparation a conduit en 2016 à un nombre plus important de hors sujets, hypothéquant les chances de candidats manifestant par ailleurs de belles qualités dans la communication. Le jury estime qu'un tiers environ des candidats s'est présenté sans réelle préparation. Quelques uns sont manifestement parvenus à l'épreuve dans l'ignorance la plus totale, comme cette candidate confondant « Français Langue Seconde » avec « français en classe de seconde ». Certes, l'offre de formation universitaire à l'option d'ASP FLES reste contrastée sur le territoire. Mais on attend aussi d'un futur

---

<sup>1</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp)

professeur de lettres une autonomie dans la *planification*<sup>2</sup> d'une performance de concours qui engage, avec son avenir professionnel, un changement fort de statut social. Ce passage transforme également le rapport à la langue française et à la littérature d'expression française. Tout en restant intimement lié à la construction de l'identité du candidat, à sa personnalité et à ses goûts, il devient le fonds de l'identité professionnelle de l'enseignant de lettres. Sensibilité personnelle et rationalité s'allient alors dans la transmission guidée du français aux élèves, transmission qui ne peut faire l'économie d'une posture distanciée, technique, créative et scientifiquement informée.

Peu mesurent le pas à franchir depuis la posture d'étudiant-apprenant à celle de professeur responsable de la conception des situations d'enseignement de la langue française et de la littérature d'expression française. La méthodologie du FLES ne peut qu'y aider : le socle du FLES, la base de toute la didactique des langues et littératures vivantes, reste la centration sur l'apprenant, la compréhension empathique de ses besoins, à commencer par le premier d'entre eux, la mise en sécurité linguistique, condition *sine qua non* des apprentissages.

Les candidats performants parviennent réflexivement à se décentrer, à articuler avec netteté et pertinence les actions de l'enseignant et les activités des élèves envisagées dans le cadre d'un groupe classe en situation scolaire. En revanche, les prestations médiocres, marquées par l'usage immodéré du « je » de la première personne et du récit (« ma séquence, ma séance, mon évaluation, je commence par..., après je... ») restent imperméables à la réalité de la situation de classe comme *mise en relation*. Lorsqu'un professeur se place en *production*, ses élèves, eux, se trouvent en position de *réception* : l'activité langagière de l'un ne se confond pas avec l'activité langagière des autres. Il ne suffit pas qu'un adulte parle français devant un groupe d'enfants et demande des exercices de lecture et d'écriture pour qu'un élève dispose des clés pour entrer dans un texte. En d'autres termes, il ne suffit pas qu'un professeur enseigne pour qu'un élève apprenne. Une séquence et une séance doivent être construites et réfléchies. On se reportera avec fruit à la bibliographie et sitographie en annexe. Quelques points incontournables dans le traitement des sujets et des dossiers, c'est-à-dire dans la conception des séquences et séances de l'ASP FLES, seront donc rappelés plus loin.

Pour ce faire, on s'appuiera sur la cohérence qui fait de l'option d'analyse professionnelle FLES une solide propédeutique à l'exercice du métier de professeur<sup>3</sup> de lettres, en requérant l'ensemble de la culture littéraire et linguistique des impétrants, quel qu'ait été leur cursus antérieur.

En effet la majorité des candidats est constituée d'étudiants de lettres inscrits en master MEEF, dont la pratique de l'enseignement reste à expérimenter et qui n'ont pas suivi de cursus complet avec diplomation en FLES. A l'inverse, quelques candidats se présentent avec un réel cursus universitaire FLES, parfois suivi d'un parcours d'enseignement du FLES en tant que tel. Dans les deux cas, la culture générale personnelle, la maîtrise des savoirs sur la langue française et la littérature d'expression française, ainsi que des savoirs sur la didactique des langues vivantes en général et sur celle du français en particulier, compte tenu

---

<sup>2</sup> « Planification » appartient aussi au référentiel du *Cadre*

<sup>3</sup>

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

de ses aires culturelles et géographiques de déploiement et de ses caractéristiques structurelles propres- figurent les gages d'une pleine réussite. Des représentations trop fréquentes dans les discours ou les pratiques des candidats méritent d'être ici énergiquement combattues. Nulle opposition entre littérature et langue. La littérature ne serait-elle pas faite, entre autre, d'un usage esthétique et ludique de la langue, et d'une l'exploration de ses virtualités et de ses limites ? De surcroît, il n'existe pas un FLES purement technique, instrumental, ancillaire des autres disciplines scolaires, auquel s'opposerait un isolat FLM (français langue maternelle) conçu comme le seul espace culturel et symbolique de référence. La langue française, la littérature d'expression française sont accessibles à *tous* les élèves allophones<sup>4</sup> convenablement guidés et compris dans leurs besoins. A l'image des autres épreuves du CAPES de lettres, l'épreuve d'ASP-FLES se fonde sur le postulat humaniste d'éducabilité et de perfectibilité de chaque être humain, universellement doué de sensibilité et d'intelligence.

Que les candidats se rassurent : ils n'ont pas à cloisonner ou à réduire leur référentiel intellectuel lorsqu'ils parviennent, pour leur dernière épreuve du CAPES, à l'analyse d'une situation professionnelle en FLES. Au contraire, ils ont à l'enrichir, en établissant un maximum de liens dans le *continuum* scientifique et didactique FLE-FLS-FLM. Préfigurant le métier de professeur de lettres, l'ASP FLES demande une mobilisation complète des savoirs culturels et linguistiques pour répondre aux besoins des élèves comme aux exigences légales et réglementaires de l'Institution éducative. Qu'il soit langue première ou seconde, qu'il circule sur le territoire de la République ou dans l'espace mondialisé, francophone ou non, qu'il figure comme langue officielle ou non, langue majoritaire ou non: au sein du concours du CAPES de lettres, le français s'envisage toujours dans la variété de ses usages *en contexte scolaire*. Il ne se conçoit pas seulement comme instrument vernaculaire ou véhiculaire, langue des échanges sociaux standard, mais comme langue de scolarisation sous toutes ses formes<sup>5</sup> : langue de connaissance et de culture dans une dynamique d'apprentissage programmatique ou curriculaire. C'est par exemple, le cas désormais au collège avec la réforme applicable à la rentrée 2016 qui fixe des attendus curriculaires de fin de cycle en termes de compétences des élèves.

Le jury s'étonne du clivage installé dans l'esprit de candidats surpris, lors de l'entretien d'ASP FLES, par des questions plus qu'ordinaires dans le champ de la littérature et de la grammaire. Le surgissement prévisible de l'émotion des élèves affrontés aux effets du texte littéraire, l'expression de la subjectivité de l'apprenant, les questions d'énonciation, l'identification du rôle d'un semi auxiliaire ou des variations sémantiques liées aux constructions directes ou indirectes du complément de verbe, la reconnaissance d'un genre, d'un destinataire inscrit, d'un effet de style, la maîtrise de la morphologie verbale : autant de circonstances vécues au cours de la dernière session, qui rappellent que le FLES n'est pas hors sol, mais puise dans le terreau des savoirs généraux de la discipline lettres. Par exemple, cette année, on attendait du candidat la mise en œuvre de ses connaissances et de sa sensibilité en lui offrant des textes d'Aimé Césaire, *Cahiers d'un retour au pays natal*, de Georges Perec *Espèces d'espaces*, de Romain Gary *La promesse de l'aube*, d'Arthur Rimbaud, « Sensations », de Chrétien de Troyes *Perceval ou le conte du Graal*, de Jean-Marie Le Clézio, *Désert*, d'Albert Memmi *La statue de sel*, d'Annie Ernaux, *La Place*, de Tahar Ben Jelloun, *Hospitalité française*, de Sije Dai, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, etc. De plus, le jury réaffirme que l'analyse de l'image fixe ou animée, du rapport texte/image, du son,

---

<sup>4</sup> « Allophone » se dit d'un élève entré dans le langage dans une ou plusieurs langues autres que le français en contexte majoritairement francophone.

<sup>5</sup> Pour une définition récente de la notion de langue de scolarisation, voir [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf)

appartient pleinement au référentiel de la discipline lettres et demande aussi une technicité dans l'exploitation sémiologique attendue : sens des couleurs, de la mise en espace, des références, du choix des plans, etc.

Au regard de ce que l'on vient de rappeler, après les reprises nécessaires concernant le genre de l'épreuve, ses modalités, ses résultats, ainsi que les caractéristiques des sujets et des dossiers, on développera quelques éléments d'une stratégie de préparation centrée sur les besoins des candidats et futurs professeurs de lettres, tels que le jury a pu les appréhender lors des trois sessions écoulées.

## **1 – Genre et contexte institutionnel de l'épreuve : l'horizon de l'oral d'ASP FLES**

Les candidats doivent prendre conscience que l'épreuve d'ASP FLES relève d'un *genre* particulier : l'oral de concours de recrutement. Il procède d'une situation de communication ritualisée et paramétrée, qui n'a rien d'une communication ou d'une interaction courante. Il est essentiel d'en comprendre les caractéristiques techniques dans la mesure où le concours constitue une expérience inédite pour le plus grand nombre des candidats.

S'ils peuvent — et pour certains fort brillamment — y transférer des compétences acquises à l'occasion d'autres situations d'évaluation antérieures, il convient de rappeler qu'à l'instar des autres épreuves du CAPES, l'ASP FLES n'est ni un examen universitaire, ni un contrôle de connaissances, ni une certification en langue, ni une procédure d'équivalence des diplômes, ni une validation des acquis de l'expérience. Se tromper sur les attendus génériques de l'oral d'admission, c'est se condamner à ne pas faire valoir ses qualités personnelles ou son parcours professionnel en termes de résultats.

L'oral d'ASP répond à une commande claire, qui vérifie avant tout la capacité à mobiliser en temps limité, avec pertinence, *juste* ce qu'il faut de ses connaissances et compétences pour traiter un sujet donné. Il contrôle la capacité à s'ajuster à une situation de communication institutionnelle qui offre la chance unique d'une écoute aussi bienveillante qu'experte. Dans ce cadre, un enseignant de français langue vivante aura réfléchi par avance à ses formules de salutation et d'adresse au jury, à ses formules d'explicitations, etc. L'épreuve orale d'analyse d'une situation professionnelle s'avère prédictive des capacités à se faire écouter d'une classe et à interagir avec elle dans ce qu'elle montre des capacités d'adaptation du candidat à la situation langagière et linguistique du concours.

La question du genre est aussi celle du discours : la narration et la description restent à proscrire au maximum durant l'épreuve d'oral, un futur professeur devant être en mesure, à l'usage de destinataires experts, de problématiser, d'argumenter dans une langue française nuancée manifestant une maîtrise (niveaux experts, niveaux C du *CERL*). Les meilleures prestations s'écartent de la plate description successive des documents qui se substitue trop souvent à l'analyse au moment de la présentation du dossier, puis s'écartent du récit linéaire au moment de la présentation de la séquence. Elles parviennent à mettre en perspective, contextualiser et articuler entre eux les documents fournis, à partir d'une problématique, d'un questionnement. Elles procèdent également de choix explicites justifiés dans la construction séquentielle et font preuve de créativité et d'imagination didactique à partir du matériau fourni.

Enfin, et il y faut encore insister au vu de l'expérience de la dernière session, le jury du CAPES ne recrute pas des professeurs FLS d'UPE2A ou des enseignants de FLE à l'étranger

mais des professeurs de français en capacité de s'adapter aux besoins de tous les publics scolaires sans exception.

Il n'est donc pas possible lors de l'épreuve d'ASP de projeter, dans le cas du FLE, l'habituel public volontariste et motivé d'étudiants de l'enseignement supérieur, la plupart du temps déjà très structuré sur un plan académique et métalinguistique dans ses langues premières. En effet un tel choix place *de facto* l'ensemble de la prestation hors sujet à l'oral du concours. Dans le cadre de l'épreuve ASP FLES, les apprenants visés sont des enfants et des adolescents *d'âge scolaire*, encore en construction dans leur personnalité et leurs compétences. Ces élèves paraissent loin d'une compétence globale ou d'un niveau expert dans leurs langues premières. Qu'elles soient acquises en famille ou apprises à l'école, les langues des élèves ne relèvent pas des niveaux experts C1 ou C2 du *Cadre*. Le transfert d'une langue à l'autre ne saurait donc privilégier la voie métalinguistique et grammaticale. Des enfants ou des adolescents doivent d'abord pratiquer la langue française.

Le stage de titularisation qui attend les lauréats du concours relève de l'enseignement ordinaire de la langue française et de la culture d'expression française, accueillant toute la variété des publics possibles selon les territoires considérés : enfants monolingues apprenant des langues vivantes étrangères à l'école, enfants allophones plurilingues natifs, enfants allophones nouvellement arrivés, enfants en mobilité internationale ou européenne, enfants en situation de migration. Dans tous les cas, l'enseignant de lettres devra composer, dans ses organisations séquentielles, avec la diversité des besoins culturels et linguistiques des élèves et avec une hétérogénéité somme toute bien ordinaire. Il ne s'agit jamais que de concevoir l'enseignement du français comme celui d'une langue et d'une culture vivantes. Dans tous les cas, la littérature d'expression française, la langue française restent au cœur de la transmission et conservent leur entière puissance symbolique de grande langue de culture et de langue majoritaire de scolarisation, d'accès à la connaissance de soi, des autres et du monde.

Les acquis fondamentaux de l'enseignement apprentissage du français comme langue et culture vivantes, constitués dans le champ du FLES, informeront avec efficacité l'exercice complexe du futur professeur de lettres : analyse des acquis et des besoins culturels, langagiers et linguistiques des élèves, appui sur les compétences partielles déjà construites par les apprenants dans les langues et variations de langue qu'ils possèdent déjà, planification des tâches complexes<sup>6</sup>, prévision des interactions entre pairs dans la perspective actionnelle définie par le *Cadre*, créativité dans le montage des projets de classe collaboratifs, anticipation des difficultés, mise en place des étayages nécessaires, articulation des activités langagières prévues (réception/production ; compréhension orale/écrite, production orale écrite/médiation), planification des interactions, de l'évaluation et mise en œuvre des compétences qu'elle permet d'inférer à partir de performances réitérées, etc.

On ne peut qu'inviter ici encore à la relecture, de ce point de vue, des modalités d'enseignement apprentissage introduites par la réforme des collèges : enseignement pratique interdisciplinaire et accompagnement personnalisé supposent pédagogie de projet, coopération, développement de l'écoute, de la réception orale, développement des interactions entre pairs<sup>7</sup>. L'oral est toujours premier en FLES. Loin d'un choix idéologique ou d'un effet de mode, il s'agit d'une nécessité *sine qua non* pour l'élève sujet humain et acteur social, quand bien même - et c'est le cas le plus fréquent, l'oral ne constitue pas en tant que tel le thème central du dossier confié au candidat. On déplore que trop de candidats tout en

---

<sup>6</sup> « Tâche complexe » (*rich task*) est pris au sens de Vigotski, *Pensée et Langage*.

<sup>7</sup> Réforme des collèges : <http://www.education.gouv.fr/pid32484/college-2016-tout-savoir-sur-reforme.html>

défendant en théorie et en paroles l'importance première de l'oral, en réception comme en production, en interaction comme en continu, en revanche, ne réussissent pas dans la pratique de leur construction séquentielle, à échapper à l'attraction de l'écrit, qui reste la source et la cible unique de toutes les consignes. En FLES, toutes les propositions de séquence et séance repliées sur l'exclusivité de l'écrit au détriment des autres activités langagières sont marquées du sceau de l'erreur : aucun enfant ne peut apprendre une langue ni entrer dans une culture sans faire usage de sa voix et sans interactions orales et/ou écrites.

L'épreuve orale d'ASP FLES est une épreuve qui doit ménager à la pratique orale des apprenants élèves (écoute comprise car il s'agit aussi d'une activité d'oral) une place déterminante. Là encore il s'agit d'un levier futur de qualité et d'efficacité pour le futur professeur de lettres.

## **2 – Les résultats de l'ASP FLES**

Du point de vue des notes chiffrées, les résultats s'inscrivent dans la ligne des sessions précédentes.

129 candidats se sont présentés à aux épreuves de l'oral. Ils ont obtenu en FLES la note moyenne de 8,97, résultat légèrement supérieur à leur moyenne en MSP : 8,46. Les notes de l'ASP FLES se sont échelonnées sur tout l'éventail possible, et jusqu'à 20 inclus.

82 candidats sont lauréats du concours via l'option FLES, soient 63 % de la cohorte s'étant présentée.

Les admis ont obtenu en moyenne une évaluation nettement au dessus de dix en analyse d'une situation professionnelle : 10.82, et très légèrement au dessus de leur moyenne de MSP, soit 10,72.

## **3 – Modalités pratiques : les trois temps de l'épreuve**

Les modalités prévues réglementairement ne changent pas : trois heures de préparation précèdent une heure en présence du jury, en deux temps entrecoupés d'une pause.

Quelques remarques sur ces moments qui mettent en œuvre des activités langagières différentes pour le candidat et qui doivent permettre au jury d'inférer les futures compétences professionnelles du candidat à partir de sa performance à l'oral d'ASP

### **3.1 Le temps de préparation**

Le candidat reçoit un sujet, qui fait l'objet d'une préparation en salle de trois heures, donnant lieu à une *compréhension écrite* et à une *production écrite* constituée de l'annotation des documents fournis et de la confection des notes destinées à nourrir l'exposé devant le jury. Les usuels mis à disposition sont, outre les dictionnaires, le *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, ainsi que le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde* (Dir. J.P.Cucq, 2003). Les candidats ont toute latitude à ce moment pour rechercher des références qu'ils ont, certes, le droit de ne pas toutes connaître, mais absolument pas de ne pas élucider en tant que futurs enseignants qui devront continuer à vérifier et à apprendre tout au long de leur vie professionnelle. Le jury n'admet en aucun cas un aveu d'ignorance sur des éléments que le fait d'ouvrir le dictionnaire eût suffi à éclairer. On peut ne pas connaître par le menu la légende de Perceval, la situation politique en

Algérie à la fin des années cinquante, ou les choix théâtraux de Jean Tardieu, mais le recours aux usuels suffit à lever ignorance ou doute.

Le dossier confié au candidat à son seul usage comporte des documents qui ont, à l'exception du bordereau institutionnel de la page de garde, vocation à être annotés directement sur les feuilles fournies en format recto pour plus de lisibilité. Les documents sont examinés avec un esprit ouvert et sans *a priori*. Pour les besoins de sa proposition de séquence ou de séance, le candidat dispose de la liberté de convoquer d'autres documents de sa connaissance, (ce qui peut au demeurant constituer une prise de risque inutile) mais aucune pièce du dossier ne peut être laissée de côté. Cette erreur majeure reste à déplorer dans la mesure où un candidat ne peut alléguer comme motif que le document ne présente pas d'intérêt dans la perspective qu'il adopte. Pourtant, le but de l'oral d'admission n'a rien à voir avec la production d'un jugement sur la qualité du dossier ou les opinions manifestées par tel ou tel document. Telle candidate, par exemple, s'est déclarée choquée des partis pris –en l'occurrence en faveur de l'agriculture écologique et de la préservation de la biodiversité - manifestées dans un document, au motif que selon elle, tout ce qui est proposé aux élèves devrait être totalement neutre sur le plan des idées. Cela mérite réflexion : comment envisager transmettre la littérature, la sensibilité et l'esprit critique s'il fallait faire, dans cette entreprise, l'économie de tous les points de vue subjectifs? A l'inverse de cette pusillanimité stérile, d'autres ont souhaité s'exprimer axiologiquement de façon inopportune, en faisant des documents un simple prétexte pour présenter sans nuances leurs propres opinions, par exemple en faveur des droits affirmés des minorités francophones dans tel pays. L'objectif reste, au rebours, de tirer le meilleur parti du sujet dans sa globalité et de ses incontournables contingences grâce à une lecture informée et intellectuellement honnête du dossier.

Pour clore ce point, ajoutons qu'en FLES les réflexions canoniques sont liées aux contacts actuels des langues et des cultures ainsi qu'aux sujets humains qui en sont porteurs au sein de sociétés en tension et en évolution dans l'espace mondialisé. Elles concernent l'identité, l'accueil de l'autre, de l'altérité, la mobilité, la migration, l'interculturel, les stéréotypes et les clichés, etc. Autant de sujets correspondant à des enjeux politiques et sociétaux majeurs, aujourd'hui placés au cœur du débat public comme des problématiques scolaires. On n'attendra pas le jour du concours pour s'approprier une approche rationnelle et universitaire de ces questions, qui supportent mal la généralisation hâtive, synonyme de préjugés. On veillera notamment à ce que des catégorisations techniques constituées à partir des langues premières. (« les locuteurs du coréen ... ; les arabophones ») se substituent à des désignations ethniques ou géopolitiques approximatives.

Par ailleurs, le jury a eu la surprise de constater, au moment de l'entretien, que les candidats, lors du temps de préparation, n'avaient pas fait eux-mêmes les exercices qu'ils imaginaient confier aux élèves. Qu'il s'agisse d'exercices de manuel FLES déjà existant, ou d'exercices conçus par les candidats au moment de la préparation, les consignes s'expérimentent pour pouvoir être validées. Une telle exigence n'a rien de conjoncturel ; au-delà de la situation du concours du CAPES, elle se donne comme source de professionnalité future. Un professeur de lettres et de français se doit de tester les consignes qu'il a prévues et ne jamais s'en remettre totalement aux indications des manuels. Il s'agit là de l'unique moyen sûr pour évaluer la faisabilité, les limites, la pertinence des exercices et des devoirs proposés aux apprenants.

Il y a plus inquiétant : le texte littéraire a rarement été exploité dans toute sa richesse et sa puissance au moment de l'oral, faute d'appropriation préalable durant le temps de préparation. On procédera donc selon les procédures habituelles de lecture experte, en

annotant et surlignant. Quelle énonciation ? Quels enjeux ? Quels mouvements littéraires, Quels effets ? Quels genres, quels discours ? Quel montage narratologique ? Quels registres ? Quels sens ? Quelles émotions universelles suscitées ? Sans une première phase d'attention aiguë au texte littéraire, il ne sera pas possible d'aménager l'accès au sens du texte pour les élèves. Par ailleurs, le candidat prendra soin, crayon en main de préparer une lecture orale de qualité qui ne fait pas fi des liaisons, des intonations et accents de mots, de phrases, etc.

### **3.2 L'exposé**

La *production orale en continu*, appuyée sur le sujet, le dossier et les notes de préparation (qui ne seront en aucun cas évaluées en tant que telles) attendue pour l'exposé dure au maximum 30 minutes. Force est de constater que plusieurs candidats n'ont pas su gérer ce temps : nombre de prestations, y compris parfois de grande qualité, ont tourné court. Chacun doit savoir qu'en situation réelle de concours, l'on s'exprime en général plus rapidement qu'à l'ordinaire. La séance détaillée peut être au choix du candidat présentée au sein même de la séquence ou dans un second temps, une fois déroulée son économie générale.

Le jury attend, au cours de l'exposé, une lecture oralisée expressive et sensible du texte littéraire destiné aux apprenants, sans qu'il soit besoin de la solliciter explicitement au cours de l'entretien. Il attend également une analyse et une exploitation du texte théorique au bénéfice de la construction de la séquence. Le candidat est libre de convoquer d'autres références théoriques de son choix, pour peu qu'elles soient utiles dans le contexte et ne fonctionnent pas comme arguments d'autorité. C'est ainsi qu'un exposé très bien noté (18 sur 20) a pu être nourri d'une dizaine de citations d'auteurs ou de références pertinentes.

Le candidat fait l'usage de ses notes comme il l'entend, et elles ne sont en aucun cas évaluées en tant que telles. Il en reste l'unique détenteur. A noter cependant que la lecture d'un texte complètement rédigé à la manière d'un commentaire ou d'une dissertation est à proscrire pour des questions de temps, de genre et de type de performance *orale* visée, scories liées à l'oral comprises (répétitions, autocorrection...). Le candidat s'éloignera du modèle du cours magistral et ne s'adressera pas aux membres du jury comme à des élèves ou à des pairs. Ni la posture d'auteur, ni la recherche de la connivence par l'allusion ne sont recevables en situation de concours.

### **3.3 La délibération intermédiaire**

Entre l'exposé initial et l'entretien qui le prolonge, le candidat ayant regagné le couloir pour quelques minutes de repos, le jury délibère confidentiellement sur une note dite « plancher » c'est-à-dire sous laquelle il ne pourra plus descendre au moment de l'attribution finale de la note. De la sorte, il n'y a pour le candidat aucune prise de risque supplémentaire au cours de l'entretien, puisqu'il ne peut qu'y gagner des points sans jamais ruiner les efforts précédents.

### **3.4 L'entretien**

L'échange est guidé et étayé par les questions alternatives ou successives des deux membres du jury. Il s'appuie au premier chef sur les propositions faites par le candidat durant son exposé. Les interrogations sont de bon aloi et ne comportent jamais de pièges : la demande de définition, de précision, d'approfondissement, de correction ou la demande de reprise avec un élément nouveau ou corrigé apporté par le jury font partie des plus fréquentes des relances. On attend avant tout du candidat des capacités d'écoute des questions et une vraie ductilité dans le jeu du dialogue, qui suppose souplesse d'esprit et confiance dans



l'expertise et la bienveillance du jury. Deux écueils également rédhibitoires : douter de tout ce que l'on a dit, ou bien, à l'inverse, s'arc-bouter sur les propositions faites et persévérer dans l'erreur.

#### 4 – Les sujets et la composition des dossiers

##### 4.1 Les composantes d'un sujet

Les sujets posent :

- un contexte FLE ou FLS
- un niveau du *Cadre européen*, entre A1 et B2 inclus
- un thème à interroger dans le traitement du dossier
- un dossier composé de plusieurs documents à l'usage d'un destinataire professeur (texte théorique) ou d'un destinataire élève (document authentique, texte littéraire, texte de manuel).

On s'exercera à retrouver tous ces composantes dans l'exemple ci-dessous.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1-B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), de deux extraits de texte théorique (documents 2 et 3), et d'un texte littéraire (document 4)..

Cette analyse vous permettra d'interroger la question des dimensions culturelles de la compréhension écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.

1 – Langlois A. (2013), « Retour au pensionnat à la campagne », *Le Monde des ados*, n°304, septembre 2013, p. 34.

2 – Vanoosthuysse F. (2011), « La littérature hors contrat : le lecteur étranger comme modèle pour les théories de la lecture », dans Godard A., Havard A.-M., Rollinat-Levasseur E. (dir.), *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*, Paris, Riveneuve éditions, pp. 181-182.

3 – Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 421.

4 – Extrait de Ernaux A. (1983), *La place*, Paris, Gallimard, cité dans Blondeau N., Allouache F., Né M.-F. (2003), *Littérature progressive du français, niveau intermédiaire*, Clé international, p. 130.

Lors de la dernière session, les hors-sujets ont été nombreux (pas loin d'un quart des cas). Trop de candidats se sont engagés dans l'étude des documents sans tenir compte du contexte FLE ou FLS imposé, ou sans utiliser comme focale le thème proposé, dont voici quelques exemples : les dimensions culturelles de la production écrite, la production orale ou écrite, la question de l'étranger, la question de l'altérité, les activités ludiques et créatives, le locuteur, l'oral, la biographie langagière l'identité, la littérature francophone, les stratégies de lecture, le français langue de scolarisation, l'interculturel etc. Par ailleurs, seules les meilleures prestations ont clairement énoncé pour les séquences et séances les objectifs communicatifs, linguistiques, culturels et/ou méthodologiques demandés dans le libellé type des sujets.

## 4.2 Les documents théoriques à l'usage des professeurs

Ils sont destinés à éclairer la lecture des autres documents ainsi que la proposition de séquence et de séance. En dépit des mises en garde déjà énoncées dans les précédents rapports, une candidate a, cette année encore, didactisé un article à destination des professeurs en prévoyant à l'usage des élèves un exercice de compréhension orale plus que malvenu. La langue des documents théoriques, au niveau expert du *Cadre*, est inaccessible aux apprenants élèves tels qu'on les a définis.

Les documents théoriques, extraits d'articles ou d'ouvrages, sont choisis de façon à être compréhensibles en soi par les candidats, de façon autonome, sans connaissance préalable de l'ouvrage dont ils sont issus, mais non pas, bien évidemment, sans connaissance des problématiques scientifiques générales du FLES.

## 4.3 Les documents à l'usage des élèves

Il peut s'agir de documents authentiques non didactisés ou de pages de manuels (manuels de FLES ou manuels de FLM), et de textes littéraires, qui doivent TOUS obligatoirement être offerts aux apprenants dans la proposition de séquence ou de séance détaillée. Toutes les propositions de leçon, activités, exercices des manuels sont à examiner loyalement lors de la préparation ; toutes ne sont pas à reprendre par le menu dans la proposition de séquence, qui pourra nécessiter suppressions, ajouts, modifications argumentées, créations explicitées d'autres activités etc. On prendra un soin particulier à distinguer les activités réalisées en classe et hors de la classe. Dans ce dernier cas, l'accompagnement des élèves par des consignes et des aides est également à prévoir ;

## 4.4 Composition des sujets à compter de la session 2017

1) *Le contexte FLE ou FLS ne sera plus spécifié dans les sujets de la prochaine session, qui comporteront la seule mention « FLES ». Le candidat aura à se déterminer en faveur du FLE ou du FLS suivant le contexte qu'il se proposera.*

2) *A compter de la prochaine session, le(s) texte(s) littéraire(s) pourront être proposés dans des versions plus amples, à charge pour le candidat d'en sélectionner un extrait à l'usage des élèves. Jusqu'à présent, le texte littéraire du dossier correspondait exactement au découpage choisi à l'usage des apprenants.*

3) *Les sujets pourront comporter des annexes, notamment pour développer le référentiel culturel proposé.*

## 5 – Le traitement du sujet

Sans viser l'exhaustivité, le jury souhaite attirer l'attention sur les points suivants qui constituent autant de prises pour la réussite au concours :

### 5.1 La place fondamentale de la littérature

Il faut en finir avec l'idée, parfois exprimée crûment par certains candidats, que la littérature n'aurait pas sa place dans les corpus FLES. Au demeurant, qu'il s'agisse de français langue première ou seconde, on ne saurait continuer à cultiver la représentation absurde d'un accès au texte littéraire conditionné par la maîtrise complète préalable d'une compétence langagière et linguistique globale. Un professeur de lettres et de français s'engage dans la transmission de la littérature et de la langue, et de ses capacités créatrices infinies pour un public aux compétences partielles, un public en devenir. La sensibilité du sujet humain, les

capacités de l'élève, lui permettent toujours d'entrer en littérature, moyennant les extractions, scénarisations et appuis nécessaires. Les textes proposés par les dossiers sujets sont à la portée des niveaux du *Cadre* considérés, grâce à l'anticipation des difficultés des élèves et à la construction réelle de l'accès au sens par un parcours réfléchi. Les questions de reconnaissance du genre des textes constituent une entrée majeure : s'agit-il d'un poème, d'une chanson, d'un extrait de récit autobiographique, d'un dialogue de théâtre ? Notons également que le niveau accessible aux élèves, allophones ou non au demeurant, en réception est toujours plus élevé que leur niveau possible en production. Rien n'empêche de proposer des étayages de diverses natures : images fixes ou animées, croquis, schéma, auditions guidées. S'agissant du texte littéraire, trop d'exposés se contentent d'imaginer une impossible lecture découverte silencieuse par de jeunes apprenants de FLES qui auraient la charge absurde de demander « l'explication de ce qu'ils ne comprennent pas » (sic) Produire la compréhension, en FLES, comme en FLM, d'un texte littéraire suppose l'aménagement au premier chef de conditions de réception dignes de ce nom. Par exemple, aucun candidat n'a songé à utiliser l'image filmique ou photographique ou iconographique pour introduire à la rencontre de Perceval avec les chevaliers, à produire une captation de théâtre pour une scène de Jean Tardieu ou un plan de Paris ou une carte des colonies françaises pour lire « Etranges étrangers » de Jacques Prévert. Ou encore, personne n'a imaginé produire une version orale de texte où leurs différentes voix correspondraient aux paroles des différents personnages, ce qui aide considérablement la compréhension dans le cas de dialogues.

## **5. 2 La conception des séquences et séances**

Le jury met en garde les candidats sur le fait de se replier sur ses représentations de l'enseignant de langue vivante, sur son propre vécu d'élève en classe de langue, pour penser les activités proposées dans la séquence FLES. Les usages du numérique, entre autres, ont considérablement changé l'enseignement apprentissage du français langue vivante, tout comme la part importante réservée aujourd'hui aux activités de médiation et à la production du contact de langue (à l'opposé d'un précédent modèle immersif et donc plus cloisonnant) dans la construction de la compétence plurilingue. Le recours aux langues premières et leur renforcement par l'activité de médiation sont devenus la règle, tout comme l'introduction immédiate du texte littéraire dans les corpus d'enseignement. Les meilleurs candidats ont su se montrer créatifs dans leurs propositions de projet collectif pour une classe : émission radiophonique, activités artistiques...

## **5. 3 Les usages numériques**

La plupart des contextes réels de FLES offrent aujourd'hui l'accès à des usages numériques. Le jury regrette la rareté des propositions, alors que l'enseignement apprentissage des langues et cultures a progressé de façon exponentielle, notamment grâce aux outils nomades (smartphones, tablettes, baladeurs) et aux plates formes. Par opposition à l'univers pédagogique précédent, le « tour de parole » traditionnel, qui privait l'élève de sa voix la plupart du temps, est, dans le meilleur des cas, remplacé par des centaines d'interactions plurimodales. (Interactions élèves/ élèves, professeur/ élèves, machines/ élèves, machines/ professeur ; applications de traduction, applications d'oralisation des textes, de reconnaissance vocale, recours aux vidéos en ligne, aux images etc.) On aimerait que les candidats projettent leur pratiques actuelles de natifs numériques dans les séquences, plutôt que les souvenirs d'une « salle multimédia » en voie de disparition ou d'une aussi hypothétique que vague « recherche sur internet ». Par ailleurs, lorsque des propositions des usages du numérique sont produites, les candidats ne pensent pas suffisamment à justifier leur pertinence : que permettent actuellement ces outils qui ne pourrait avoir lieu sans eux ? Un

futur professeur du XXI<sup>e</sup> siècle doit résoudre cette question, qui fait pleinement partie de son référentiel de compétences. Par exemple, une candidate a fait une judicieuse proposition de carte mentale destinée à la fois à guider et mémoriser une leçon sur le lexique.

#### 5. 4 La contextualisation de la proposition de séquence et de séance

Donnée dès l'introduction de la proposition de séquence, elle informe l'ensemble de l'exposé et ne se réduit pas à une brève mention liminaire. Le candidat a toute latitude pour paramétrer un contexte, par exemple en situant l'âge des apprenants, le niveau de classe, le pays, la ou les langues premières.... Que ce contexte soit connu d'expérience ou qu'il soit projeté, le candidat s'efforcera de tenir le cap. Le jury ne porte aucun jugement sur le fait que le candidat pose, au départ, un contexte de son choix par exemple majoritairement hispanophone, ou sinophone si on se place dans un environnement FLE, mais il doit ensuite en tirer au moins quelques conséquences, en termes de passage de la langue source à la langue cible, de construction de l'apprentissage du français langue étrangère ou langue seconde de scolarisation : quelle distance linguistique ? Quelles précautions interculturelles ? Quelles constructions attendues en termes d'interlangue <sup>8</sup>? Quelles difficultés anticiper dans les étayages proposés aux élèves pour la réalisation des tâches ?

S'agissant du FLE encore, on posera nettement le contexte scolaire choisi en termes linguistiques et institutionnels: groupe exolingue, plurilingue, langues, âge et niveau de classe, établissement du réseau des établissements français à l'étranger, établissement du système éducatif local. Le référentiel de l'éducation nationale s'appliquera uniquement aux établissements du réseau de l'agence pour l'enseignement du français à l'étranger. Par exemple, dans un contexte extranational FLE, hors réseau AEFÉ<sup>9</sup>, une candidate a tenu absolument à exporter, avec la langue française, le référentiel légal et réglementaire des valeurs de la République, ce qui est dénué de pertinence.

S'agissant du FLS en UPE2A sur le territoire national, on évitera de trop verrouiller l'image d'un groupe-classe homogène dans ses besoins, dans la mesure où elle s'oppose partout à la réalité. Dans un dispositif d'inclusion conforme au texte réglementaire, le groupe se caractérise par une grande diversité des langues sources, du capital scolaire, de la qualité des systèmes scolaires de provenance, des cultures éducatives premières, et, partant, par une grande diversité des acquis et des besoins<sup>10</sup>. Au demeurant, cette ample variété des compétences et des besoins des élèves est la situation la plus fréquente de la classe ordinaire. Son traitement relève naturellement de la perspective actionnelle et d'une pédagogie de projet inventive.

Par ailleurs, le public scolaire FLS des UPE2A est un public dit « vulnérable » dans le vocabulaire des cahiers des charges internationaux (UNESCO, OCDE...) et défini par la loi française comme « public à besoin éducatif particulier ». Ce statut pour des enfants et

---

<sup>8</sup> « Sans vouloir retracer l'évolution des différentes approches sur les processus acquisitionnels mis en œuvre par un apprenant en langue étrangère, il me semble pourtant nécessaire de rappeler que l'analyse des erreurs, qui a suscité de nombreuses interrogations et des ouvertures dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, a permis que l'on s'intéresse à la langue de l'apprenant, c'est-à-dire à son interlangue définie comme « la connaissance et l'utilisation *non-natives* d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (Besse et Porquier 1991 : 216). » Galligani S. (2003) Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français, Revue Linx, L'actualité des notions d'interlangue et d'interactions exolingues p 141-152.

<sup>9</sup> <http://www.aefe.fr/>

<sup>10</sup> Pour un exemple d'outil d'investigation des besoins, figurant dans un parcours national de formation aux problématiques FLS, explorer : <https://www.mindomo.com/fr/mindmap/b12088b87e69474a85e99dd182c62d17>

adolescents souvent en situation de précarité ou d'insécurité liées à la demande d'asile, proscrit certaines propositions entendues lors de la session 2016 : « afficher dans le collège une exposition sur les parcours migratoires des familles, faire venir les parents pour qu'ils témoignent sur les motivations de leur migration et leur parcours géographique, etc. ». Leur vulnérabilité interdit d'exposer de jeunes apprenants porteurs de langues et cultures minoritaires ou minorées en les désignant à l'attention de tous dans un établissement scolaire comme « ambassadeurs » et experts de leurs pays ou cultures premières. Ces propositions sont incompatibles avec le droit, la déontologie professionnelle et la mise en sécurité psychologique et physique des élèves en situation de migration. Au contraire, comme tous les enfants « différents », les élèves d'UPE2A doivent être protégés par la prévention proactive des violences en milieu scolaire, et tout particulièrement du harcèlement<sup>11</sup>. Dans son travail sur les clichés, la didactique des langues vivantes a, au demeurant, depuis longtemps surmonté la naïveté qui consiste à assigner à chaque apprenant une fonction de représentant d'une culture ou d'un pays d'origine.

### 5. 5 L'analyse des documents

Elle ne se limite pas aux seules chaînes textuelles. Tous les « textes » oraux ou écrits (au sens du *Cadre*) doivent bien sûr être mis en perspective, datés, contextualisés, conceptualisés, référés à leur genre et comparés. Mais de plus, le recours aux images, le rapport texte image sont fondamentaux en didactique des langues vivantes dans les pratiques d'inférences. Le répertoire sémiotique<sup>12</sup> du document, que ledit document soit déjà didactisé ou non, authentique ou non, ne va pas non plus de soi et devra être pris en charge dans la séquence et séance pour des apprenants de niveau A. Enfin, une analyse ne se réduit pas à une énumération descriptive de caractéristiques (par exemple, « c'est un article de journal en trois colonnes avec cinq titres et avec des illustrations, une photographie et un dessin d'humour »...); elle doit poser avec netteté, sources, cibles, destinataires, visées, ton, forme et niveau (au sens du *Cadre* toujours).

### 5. 6 La question des langues premières des apprenants et de leur plurilinguisme : les activités de médiation dans les séquences et séances.

La compétence plurilingue<sup>13</sup> se construit sur l'existant, exactement comme l'on agrandit une maison. Apprendre le français langue seconde de scolarisation ne signifie pas oublier ou refouler ses langues premières<sup>14</sup>. On ne peut pas ne pas se poser la question du passage des langues sources au français de scolarisation langue cible pour les élèves allophones, ainsi que du contact constant des langues à l'intérieur du sujet élève. Elle doit être directement reliée au contexte choisi par le candidat. Même si l'on n'entre pas dans les détails, un grand nombre d'activités prévues en séquence et séance peuvent intégrer la compétence plurilingue des élèves et les contacts de médiation entre les langues premières<sup>15</sup> et le français. Enfin, les candidats doivent toujours garder la conscience que les catégories

---

<sup>11</sup> Voir site national « climat scolaire » : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

<sup>12</sup> Système de signes non linguistiques, par exemple dans le répertoire scolaire : tableau à double entrée, frise, schéma, croquis, typographie des pages de manuel...)

<sup>13</sup> Reprendre la définition donnée par Daniel Coste dans le préambule du *Cadre*.

<sup>14</sup> Pratiquer sur le site Eduscol

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1\\_concepts\\_cles\\_120914\\_c2\\_228896.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf)

<sup>15</sup> Voir par exemple

<http://eole.irdp.ch/eole/>

<http://plurilingues.e-monsite.com/blog/nouveau-site-elodil.html>

métalinguistiques ne vont pas de soi, et qu'elles peuvent ne pas être construites dans les langues premières. Toutes les langues n'ont pas de déterminants, toutes les langues ne possèdent pas le genre, la distinction passe/présent/futur ou encore les pronoms personnels, etc. La comparaison métalinguistique telle que définie par Nathalie Auger dans « Comparons nos langues »<sup>16</sup> reste une nécessité. Elle tirera profit également, chaque fois que possible du recours au latin s'agissant des langues romanes en intercompréhension. Pour finir, on ne saurait concevoir l'enseignement apprentissage d'une langue et d'une culture en milieu scolaire sans penser en général la question de la médiation.<sup>17</sup>

## 6 – Quelques conseils pour se préparer à l'épreuve

### 6.1 Approfondir les caractéristiques de la langue française

Sur le plan des structures, on attend des savoirs de bases en diachronie et en synchronie sur la phonétique et la phonologie du français. Il n'est pas admissible qu'un candidat ne puisse caractériser son français et ne puisse, par exemple, se prononcer sur le nombre de voyelles et de consonnes disponibles dans cette langue. Le jury ne peut tolérer que l'on parle de « diphtongue » pour désigner une graphie concaténant plusieurs lettres. Une connaissance phonétique et phonologique de la langue française et de ses variations est requise en FLES comme en FLM. Comment par exemple, l'étude de la versification pourrait-elle se passer de la notion de phonème ?

En FLES comme en FLM, le système de l'orthographe française doit également être nettement conscientisé pour une anticipation fine des difficultés des apprenants en matière de relation phonème/graphème en français écrit. Ainsi, une prestation correcte a pu extraire d'un texte (*Perceval*) plusieurs formes dont on anticipait la difficulté à la lecture : « épieu, emmêlé, revêtu » et en faire un appui pour l'étude des voyelles.

Les travaux de Nina Catach sur le plurisystème orthographique doivent être connus, de sorte que des termes comme « phonogramme, morphogramme, logogramme, archigraphèmes » soient maîtrisés. Une vision complexe et nuancée des variations de la langue française ainsi que de l'extension de ses aires géographiques et culturelles est attendue : on consultera avec fruit le site de *l'Aménagement linguistique du monde* (Université de Laval)<sup>18</sup> ainsi que celui de la *Délégation générale au français et aux langues de France*<sup>19</sup>.

### 6.2 S'appropriier le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le *CERL* est à disposition pour des vérifications en salle de préparation. La pratique des épreuves montre une méconnaissance générale de cette publication historique pour la didactique des langues vivantes, français compris. La plupart du temps, elle se réduit dans l'esprit des candidats à une nomenclature de descripteurs isolés les uns des autres, sans mise en perspective ni compréhension de l'esprit du référentiel européen. Les choix scientifiques et lexicaux du *Cadre* restent mystérieux pour beaucoup de candidats : ils recouvrent pourtant des notions fondamentales, dont la maîtrise conditionne outre, la capacité à concevoir une séquence ou une séance de FLES, la capacité à dialoguer avec le jury, pour lequel le *CECR* constitue une référence terminologique de base. On n'évoque pas ici un jargon techniciste ou ésotérique dont on pourrait faire l'économie, mais la condition même d'une communication

---

<sup>16</sup> <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=181203>

<sup>17</sup> Voir notamment les travaux de Daniel Coste pour le Conseil de l'Europe [www.coe.int/lnag/fr](http://www.coe.int/lnag/fr),

<sup>18</sup> [http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde/index\\_langues-off.htm](http://www.axl.cefano.ulaval.ca/monde/index_langues-off.htm)

<sup>19</sup> <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France>

claire. Combien de candidats indécis lorsqu'on leur demande de préciser « la tâche, les difficultés à anticiper, la stratégie, » Combien de confusions explicites ou implicites entre « compétence » et « activité langagière » entre « performance » et « compétence » ? Dans certains cas, le sens technique du *Cadre* s'éloigne du sens courant. Par exemple :

[...] « on appelle « texte » toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers / apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. » (p 73).

Le *Cadre* ainsi que la *Plate forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*<sup>20</sup> forment une base pour des constructions dynamiques de projets de séquences et séances, et non pour la récitation de descripteurs ou l'affirmation dogmatique d'une « perspective actionnelle » mal comprise. Ledit *Cadre* tente d'ailleurs en soi, de prévenir ce figement si on lit bien son préambule et son dernier point 1.6.2.

« Au contraire, le Cadre doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent. Le Cadre doit être

- **à usages multiples** : on pourra l'utiliser à toutes fins possibles dans la planification et la mise à disposition des moyens nécessaires à l'apprentissage d'une langue
- **-souple** : on pourra l'adapter à des conditions différentes
- **-ouvert** : il pourra être étendu et affiné
- **dynamique** : il sera en constante évolution en fonction des *feed backs* apportés par son utilisation
- **convivial** : il sera présenté de façon à être directement compréhensible et utilisable par ceux à qui il est destiné
- **non dogmatique** : il n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation. »

On attend du candidat qu'il s'approprie d'abord l'esprit et la cohérence intellectuelle du *Cadre* : la lecture et relecture annotée du Chapitre 7 « Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues » est d'un très précieux secours pour le professeur de français. On développera également de la sorte une vision moins étroitement mécanique du processus de certification en langue française pour les enfants et adolescents (Diplôme élémentaire de langue française, DELF scolaire<sup>21</sup>) qui, partout dans le monde, balise le parcours de l'apprenant en FLES.

Quant à la « perspective actionnelle » fondée par le *CECR*, elle est le plus souvent postulée en introduction mais rarement mise en œuvre dans l'ensemble de la séquence, les candidats réservant trop souvent ladite perspective actionnelle à une sorte de « couronnement », à un projet final de production mené et évalué seulement en dernière séance. Faut-il le rappeler ? La perspective actionnelle, qui envisage le sujet locuteur comme un acteur social advenant dans l'interaction, n'est pas en option et se pense tout au long de la proposition de séquence et séance.

« La perspective privilégiée ici est très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier. » (Page 15).

---

<sup>20</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)

<sup>21</sup> <http://www.ciep.fr/delf-scolaire>

En conclusion, il ne suffit pas de mentionner des expressions comme « perspective actionnelle » ou « acte de langage », « acte de parole » pour actualiser le concept dans la proposition effective de séquence ou séance, encore faut-il concevoir des projets pour le groupe classe qui engagent tous les élèves dans la dynamique coopérative et interactive d'une tâche complexe, dans le contexte d'une situation de communication définie en amont (Cf. sujet).

Enfin, on remarque, qu'à l'intérieur de la nomenclature du *Cadre*, l'activité de médiation n'est *jamais* convoquée par les candidats, alors qu'elle est fondamentale, pour les jeunes plurilingues allophones. Dans les séquences et séances, les activités de médiation doivent être conçues au même titre que les activités de réception et de production.

Par ailleurs, au fur et à mesure de sa lecture et relecture du *Cadre*, Le candidat surlignera avec profit tout ce qui peut concerner sa propre situation d'évaluation au concours, soit une performance de laquelle le jury va inférer des compétences.

### **6.3 Se positionner réflexivement dans sa compétence plurilingue et ses langues en contact avec le français.**

Le jury encourage les candidats à procéder à l'élaboration de leur propre biographie langagière<sup>22</sup>.

En référence à la compétence plurilingue telle que définie par le *Cadre*, et en utilisant un des *portfolio* proposés<sup>23</sup> par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, le candidat fera le point sur ses propres compétences linguistiques, ses langues transmises et apprises, ses contacts de langues, les modalités grâce auxquelles il a pu rentrer dans d'autres langues que sa ou ses langues premières. Cet élément de répertoire peut, au moment de l'entretien, faire l'objet d'un approfondissement à l'initiative du candidat, dans la mesure où il est pertinent eu égard au contexte choisi pour la séquence et séance d'apprentissage de la langue française et de la littérature d'expression française.

### **6.4 S'approprier le cadre légal et réglementaire du FLS**

S'agissant du FLS sur le territoire de la République, DROM-COM compris, c'est l'ensemble des textes de lois<sup>24</sup> et règlement de l'éducation nationale qui s'applique dans les établissements. Une connaissance élémentaire de la hiérarchie des normes est bienvenue : Traités internationaux ratifiés par la France, Lois nationales, arrêtés, circulaires. Par définition, les UPE2A ne sont pas à part, et les processus d'inclusion supposent la prise en compte du droit et de la réglementation commune, ce qui ne signifie nullement que les élèves n'aient pas l'usage de cours spécialisés de français, ni de compensations et d'étayages dans les autres disciplines de la classe ordinaire.

Les programmes de français constituent un horizon pertinent en FLS, notamment en ce qui concerne leur référentiel culturel et ils peuvent être convoqués avec profit<sup>25</sup>. De plus, le dernier référentiel de l'évaluation des acquis du collège (Socle commun, DNB) rappelle à

---

<sup>22</sup> Voir par exemple

<http://www.theatre-contemporain.net/educ/biographie-langagiere>

<sup>23</sup> <https://www.coe.int/web/portfolio>

<sup>24</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984ww>

<sup>25</sup> [www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html](http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html)



nouveau la nécessité de l'outil PPRE (parcours personnalisé de réussite éducative) pour les élèves allophones arrivant<sup>26</sup>.

En ce qui concerne le FLE, les établissements du réseau AEFÉ se réfèrent au cadre national, tout en pratiquant quelques adaptations locales. S'agissant d'écoles relevant d'autres tutelles, ce cadre n'est pas pertinent.

### 6.5 Régler la langue de l'épreuve orale : le lexique

Une langue ne se réduit pas à un lexique (trop de candidats en restent à l'élucidation lexicale mot pour mot comme mode d'accès au sens des textes pour les élèves) en faisant l'impasse sur tout le reste de la langue (pâte sonore, syntaxe, morphologie...), des genres et des discours. Cependant, s'agissant de l'épreuve orale d'analyse d'une situation professionnelle FLES, on peut dire que l'usage raisonné du lexique par le candidat est déterminant.

On n'improvise pas un jour de concours la définition conceptuelle et technique des mots clés du FLES. Le *CERL* et le dictionnaire sont à disposition en salle de préparation, mais ne pourront servir qu'à des vérifications, et non à la découverte. Un nombre élevé de questions du jury concerne des précisions terminologiques ou définitives, souvent pour permettre au candidat de revenir sur des impropriétés ou des contresens. Par exemple, des « objectifs » ne sont pas des « activités » ni des « évaluations ».

De surcroît, s'agissant des réalités du FLES, qui engagent des publics allophones, le plus souvent étrangers, en situation de mobilité ou de migration, il est également important de régler par avance le vocabulaire utilisé de façon à ce qu'il ne soit pas porteur de stéréotypes, ou pire, de représentations négatives, discriminatoires, incompatibles avec les valeurs et les lois de la République. Les idées reçues sur l'apprentissage de la langue française et sur le public des allophones sont également à bannir. On évitera par exemple les lieux communs inutiles sur « la barrière de la langue » (qui invalident *de facto* la conception d'une séquence d'enseignement apprentissage du français), ainsi que les approximations ravageuses, comme par exemple le fait de comprendre « allophone » comme l'antonyme de « francophone »<sup>27</sup>. On préférera par exemple le couple « langue première / langue seconde » qui renvoie chronologiquement à l'entrée dans le langage et à un ordre d'acquisition, au couple « langue maternelle / langue étrangère », etc...

Par conséquent il est bon que le candidat s'arme d'un glossaire de plusieurs dizaines de mots, travaillé à l'avance par ses soins, glossaire qui prend également tout son sens dans le champ de la discipline « français », incluant le FLM.

Les notions de « langue maternelle, langue seconde, langues premières, langue de scolarisation, langue majoritaire, langue minorée » doivent être claires. Le candidat ne devrait pas non plus se trouver désarçonné par des termes comme « illocutoire », ni confondre par exemple « phonétique » et « intonation ».

Un glossaire nuancé permet également de rendre compte de la complexité du monde. On évitera de postuler « la culture française », ou « l'humour français » par exemple, afin de faire une place à la variété et à la variation.

---

<sup>26</sup> [eduscol.education.fr/cid46835/organisation-et-modalites-d-attribution.html](http://eduscol.education.fr/cid46835/organisation-et-modalites-d-attribution.html)

<sup>27</sup> [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA\\_FLSco\\_10\\_idees\\_recues\\_359988.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf)

## 6. 6 S'entraîner à la performance orale que constitue l'épreuve

On ne transforme pas par magie une activité de compréhension essentiellement écrite (lecture individuelle silencieuse des ouvrages et articles de référence durant l'année de préparation), ou une activité de compréhension orale accompagnée de production écrite (dans le cas des cours reçus à l'université et pris en note) en activité de production orale en continu (à base de notes écrites) ou en interaction, de surcroît dans la situation contrainte et anxiogène d'une performance de concours.

Il en va d'ailleurs de même *mutatis mutandis* à l'inverse pour les élèves : ils ne sont pas en mesure cognitivement de métamorphoser les explications orales de leur professeur en production écrite. Pour le futur professeur comme pour l'apprenant élève, un entraînement spécifique en temps limité et donnant lieu à un *feed-back* reste indispensable. Le candidat veillera donc à s'entraîner en conditions réelles et à s'enregistrer. Le jury attend une performance conforme aux descripteurs des niveaux experts du *Cadre* et prête la plus grande attention à la qualité de la langue d'un futur professeur de lettres et de français.

En conclusion, cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre d'excellentes prestations dans une langue soutenue, nettement articulée, soucieuse de précision et de nuance. Il encourage vivement les candidats dans leur effort, car le travail et le sérieux investis dans la préparation de l'épreuve orale d'ASP FLES se révèlent toujours payants, qu'il s'agisse du concours, ou, au-delà, de l'entrée dans le métier de professeur de lettres.

## 7 – Annexes

### Annexe 1 : synopsis des sujets

#### Tableau synthétique des sujets CAPES / option FLES (24 -30 juin 2016)

<b>SUJET 1</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Francophonie FLE B2</b>
<b>Sujet</b>	Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de la Francophonie et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.
<b>Documents</b>	« La langue française sur tous les continents », <i>Mon Quotidien</i> , édition spéciale 2013, p.II-VII. 2 – Extrait de <i>Cahier d'un retour au pays natal</i> , Aimé Césaire 1946, Littérature, Paris, Magnard, 1988, p. 526. 3 –« Principe 2. L'importance particulière de l'écrit dans la construction de connaissances disciplinaires », G. Vigner, extrait d' <i>Enseignement bilingue, le professeur de « discipline non linguistique »</i> , <i>statuts, fonctions, pratiques pédagogiques</i> , Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (ADEB), Paris, 2011, pp.18-20.

<b>SUJET 2</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Expression écrite via le numérique FLS A2/B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de manuel (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'expression écrite via le numérique et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>« <i>Atelier d'écriture</i> », extrait de <i>Saison 1</i>, Paris, Didier, 2014, pp. 144-145.</p> <p>2 – Extrait de <i>Espèces d'espaces</i>, Georges Perec, in <i>Littérature progressive du français</i>, N. Blondeau, F. Allouache et M.-F. Né eds, Paris, Clé international, 2004, p.126.</p> <p>3-.Extrait de <i>ÉCRIRE 2.0. Programme de recherche sur l'écriture. La rencontre de la technologie numérique et de l'enseignement de l'écriture</i>, M.-C. Boyer et C. Bégin, pp.8-11  <a href="http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Ecrire2.0_2014s.pdf">http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Ecrire2.0_2014s.pdf</a> consulté le 06/06/2016</p>

<b>SUJET 3</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Interaction orale FLS A2/B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2/B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'interaction orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Enquête Amis + famille, magazine <i>Okapi</i>, 15 avril 2014, pp. 2-3.</p> <p>2 – Extrait de <i>La promesse de l'aube</i>, Romain Gary, Paris, Gallimard 1960, in <i>Littérature progressive du français</i>, N. Blondeau, F. Allouache et M.-F. Né eds, Paris, Clé international, 2004, p.104.</p> <p>3- Article « Interaction », <i>Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Cuq J.-P. éd, Paris, Clé international, pp. 134-135</p>

<b>SUJET 4</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Expression des émotions et des sensations FLE B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'expression des émotions et des sensations et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – « Feuilles », <i>Le Français dans le monde</i>, n° 392, Mars-avril 2014, pp.4-5.</p> <p>2 – Fac-similé « Sensation », <i>Poésies</i>, Rimbaud.</p> <p>3 – Extrait de « Expérience d'enseignement de l'expression des Émotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE », Cristelle Cavalla, Elsa Crozier, in O. Bertrand. 2005 (éd). <i>Diversités culturelles et apprentissage du français</i>, Paris, Éditions École Polytechnique, pp. 57-70.</p>

<b>SUJET 5</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Comparer / production écrite –FLE B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un extrait d'un texte littéraire (document 2) et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « comparer » dans le cadre d'une activité de production écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 - Extrait du manuel <i>Alter Ego + A2</i>, méthode de français, Dossier 1 « J'ai des relations », Leçon 2 « Relations de voisinage », Hachette FLE, 2012, p. 22.</p> <p>2 – Extrait de <i>Perceval ou le Conte du Graal</i> de Chrétien de Troyes / Xavier de Langlais, dans <i>Littérature en dialogues</i>, Clé International, 2005, p. 106.</p> <p>3 – Extraits du chapitre 3 « Fonctions » (pp. 39-40) et du chapitre 4 « Notions générales » (pp. 114-115) du <i>Niveau B1 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant) niveau seuil. Un référentiel</i>. Didier, 2011.</p>

<b>SUJET 6</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Exprimer ses goûts / Interaction orale FLS - fin A1 début A2</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde fin A1 – début A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un extrait de texte littéraire (document 2) et d'un texte théorique (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « exprimer ses goûts » dans le cadre d'activités en interaction orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 - Extrait du manuel <i>Latitudes 1</i>, méthode de français, Unité 3 « J'adore », Didier, 2008, p. 30.</p> <p>2 – Extrait de J.-M. Le Clézio « Désert », in <i>Littératures en dialogues</i>, niveau intermédiaire, CLE International, 2005, p. 10.</p> <p>3 – Article « La notion d'oral (2) » dans <i>Le français dans le monde</i> n° 383, septembre-octobre 2012, pp. 24-25.</p>

<b>SUJET 7</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Décrire l'apparence de quelqu'un/production écrite FLS - A2</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document 1), d'un poème (document 2) et de deux textes théoriques (documents 3 et 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'explorer l'acte de langage « décrire l'apparence de quelqu'un » dans le cadre d'activités de production écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 - Extrait du manuel <i>Taxi ! 2</i>, méthode de français, Unité 2 « La vie des autres », leçon 5 « Parisiens, qui êtes-vous ? ». Hachette FLE, 2009, p. 22.</p> <p>2 – Poème <i>Le moqueur moqué</i> de Pierre Gamarra.</p> <p>3 – Article « La notion d'écrit (1). Écrire pour communiquer », <i>Le français dans le monde</i> n° 386, mars-avril 2013, pp. 28-29.</p> <p>4 – Extrait du chapitre 4 « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », paragraphe « Production écrite », du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> (2001), Conseil de l'Europe, pp. 51-52.</p>

<b>SUJET 8</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Activité ludique et créative en production écrite - FLE A2</b>
<b>Sujet</b>	Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un extrait de texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'activité ludique et créative en production écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.
<b>Documents</b>	1 - Brillant C., Himber C. (2016), <i>Adomania 2</i> , niveau A1-A2, Paris, Hachette FLE, pp. 64-65. 2 - L'utilisation ludique, esthétique ou poétique de la langue, dans <i>CECRL</i> , Conseil de l'Europe, Paris, Didier, pp. 47-48. 3 - Jean Tardieu (1987), « Finissez vos phrases », dans <i>La comédie du langage</i> , Gallimard, cité dans Fiévet M. (2013), <i>Littérature et classe de FLE</i> , Paris, Clé international, p. 110.

<b>SUJET 9</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Biographie langagière - FLS A2</b>
<b>Sujet</b>	Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un extrait de texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de biographie langagière et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.
<b>Documents</b>	1 - Brillant C., Erlich S., Himber C. (2016), <i>Adomania 1</i> , niveau A1, Paris, Hachette FLE, pp. 38-39. 2 - Avrillier M. (2012), « Porter au jour les biographies langagières cachées : ou comment écartier certaines pierres d'achoppement sur le parcours d'apprentissage du FLSCO », dans Klein C. (dir.), 2012, <i>Le français comme langue de scolarisation</i> , Paris, SCEREN/CRDP de Paris, pp. 64-66. 3 - Albert Memmi (1972), <i>La statue de sel</i> , Folio, Gallimard, p. 43-44

<b>SUJET 10</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Dimensions culturelles en compréhension écrite - FLE B1-B2</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1-B2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), de deux extraits de texte théorique (documents 2 et 3), et d'un texte littéraire (document 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la question des dimensions culturelles de la compréhension écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Langlois A. (2013), « Retour au pensionnat à la campagne », <i>Le Monde des ados</i>, n°304, septembre 2013, p. 34.</p> <p>2 – Vanoosthuysse F. (2011), « La littérature hors contrat : le lecteur étranger comme modèle pour les théories de la lecture », dans Godard A., Havard A.-M., Rollinat-Levasseur E. (dir.), <i>L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique</i>, Paris, Riveneuve éditions, pp. 181-182.</p> <p>3 – Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 421.</p> <p>4 – Extrait de Ernaux A. (1983), <i>La place</i>, Paris, Gallimard, cité dans Blondeau N., Allouache F., Né M.-F. (2003), <i>Littérature progressive du français, niveau intermédiaire, Clé internationale</i>, p. 130.</p>

<b>SUJET 11</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Stratégies de lecture en compréhension écrite - FLE B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un extrait de texte théorique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de stratégie de lecture dans le cadre d'activités de compréhension écrite et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Pajon L. (2015), extrait du dossier « Qui sont les réfugiés ? » : « En finir avec les préjugés », <i>Le Monde des ados</i>, n°349, octobre 2015, p. 18-19.</p> <p>2 – « Les stratégies de réception », dans <i>CECRL</i>, Conseil de l'Europe, Paris, Didier, pp. 58-60.</p> <p>3 – Tahar Ben Jelloun (1989), <i>Hospitalité française</i>, Paris, Le Seuil, cité dans Levet D. (2012), <i>Français langue seconde</i>, Paris, Belin, p. 106.</p>

<b>SUJET 12</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Interaction orale FLE B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un document authentique (document n° 1), d'un texte théorique (document n° 2), et d'un texte littéraire (document n° 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interaction orale et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Document n°1 : Extrait de Goscinny &amp; Uderzo, <i>Astérix chez les Bretons</i>, Dargaud éditeur, 1966, p. 8.</p> <p>2 – Document n°2 : Extrait du <i>Cadre européen de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer</i>, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg <a href="http://www.coe.int/lang-CECR">www.coe.int/lang-CECR</a>, pp. 60 – 63.</p> <p>3 – Document n°3 : Jean Tardieu, <i>Finissez vos phrases</i>, éditions Gallimard, 1955, éditions Gallimard Jeunesse, 2000 (pour la présente édition), pp. 25-36. Notice biographique de Jean Tardieu, reprise du site : Le printemps des poètes. <u>Source</u> : <a href="http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&amp;cle=79">http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&amp;cle=79</a></p>

<b>SUJET 13</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Interculturel FLE B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document n° 1), d'un extrait de manuel (document n° 2), et d'un texte littéraire (document n° 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion d'interculturel et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Gautherot Jean-Marie « Glossaire des termes du CECR », dans <i>Le Français Dans Le Monde Recherches et applications</i>, n° 45, janvier 2009, Clé international, p 175-176.</p> <p>2 – Extrait de <i>Pourquoi pas ! 4 Livre de l'élève</i>. Editions Maison des langues, 2009, p. 12.</p> <p>3 – Nakamura Eriko, « Le taxi », Extrait de <i>Nâânde !? Les tribulations d'une Japonaise à Paris Nil éditions</i>, 2012 (Extrait de <i>Littérature progressive du français</i>, Clé international, 2ème édition, 2013, p. 166.).</p>



<b>SUJET 14</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Culture FLE A2-B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau A2-B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document n° 1), d'un extrait de manuel présentant un texte littéraire (document n° 2), et d'un extrait de manuel (document n° 3)</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la notion de culture et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Porcher Louis, « Cultures », dans <i>L'éducation comparée</i>, collection Cent mots pour... Editions l'Harmattan, 2001, pp.55-56.</p> <p>2 – Sijie Dai, extrait de <i>Balzac et la petite tailleuse chinoise</i>. Paris, Gallimard, 2000 (Extrait de <i>Littérature progressive de la francophonie</i>, Clé international, 2008).</p> <p>3 –Version originale 4, B2. Editions Maison des langues, 2012, p. 100-101.</p>

<b>SUJET 15</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Etranger FLE B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), d'un document authentique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'étranger et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Barthélémy Fabrice, « Etranger », dans <i>Le français langue étrangère</i>, L'Harmattan, collection « Cent mots pour... », 2011, pp. 77-78.</p> <p>2 –<i>Zénith 3 Niveau B1. Méthode de français</i>. Clé international, 2013, p. 102.</p> <p>3 –Delerm Philippe, « C'est bien d'aller à l'étranger », dans <i>C'est bien</i>, Milan poche junior, collection « Tranche de vie », 1991, pp. 67-69.</p>

<b>SUJET 16</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Altérité FLS B1</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau B1, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), de deux documents authentiques (document 2 et document 3) et d'un texte littéraire (document 4).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'altérité et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Groux Dominique, Porcher Louis, « Identité », dans <i>L'altérité</i>, L'Harmattan, collection « Cent mots pour... », 2003, pp. 129-130.</p> <p>2 – <i>Latitudes 2</i> Niveau A2/B1. Méthode de français. Didier, 2009, p. 64.</p> <p>3. <i>Pourquoi pas ! 4</i> Niveau B1. Méthode de français pour adolescents. Maison des langues, 2009, p. 10.</p> <p>4 – Pennac Daniel, extrait de « L'instinct, le cœur et la raison », dans <i>Eux c'est nous</i>. Les éditeurs jeunesse avec les réfugiés, Gallimard, collection « Cimade », 2015, pp.12-13.</p>

<b>SUJET 17</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Littératures francophones FLE fin A2</b>
<b>Sujet</b>	<p>Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère au niveau fin A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un texte théorique (document 1), d'un document authentique (document 2), et d'un texte littéraire (document 3).</p> <p>Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique des littératures francophones et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de cours.</p>
<b>Documents</b>	<p>1 – Collès Luc, extrait de l'article « Didactique de la littérature et diversité culturelle », dans <i>Les cahiers de l'Asdifle</i> n° 22 « Littérature et FLE : tissages et apprentissages », 2010, pp.154-155.</p> <p>2 – <i>Version originale 2</i>. Méthode de français A2. Livre de l'élève, éditions Maison des langues, 2010, pp. 118-119.</p> <p>3 – Paroles de la chanson de Michel Rivard, « Le Cœur de ma vie », issu de l'album éponyme <i>Michel Rivard</i>, édité au Québec par Audiogram, 1989</p>

<b>SUJET 18</b>	
<b>Titre dossier (problématique &amp; thème)</b>	<b>Exprimer ses goûts FLS fin A1 début A2</b>
<b>Sujet</b>	Dans le cadre de l'enseignement du français langue seconde au niveau fin A1 début A2, vous analyserez le dossier proposé constitué d'un extrait de manuel (document 1), d'un texte littéraire (document 2), et d'un texte théorique (document 3). Cette analyse vous permettra d'interroger la problématique de l'expression des goûts et de proposer un projet de séquence régi par des objectifs linguistiques, communicatifs, culturels et/ou méthodologiques, assorti du développement d'une séance de
<b>Documents</b>	1 – Extrait du manuel <i>Latitudes 1</i> , méthode de français, Unité 3 « J'adore », Didier, 2008, p.30 2 – Extrait de J.-M. Le Clézio « Désert », in <i>Littératures en dialogues</i> , niveau intermédiaire, Clé International, 2005, p. 10. 3 – Article « La notion d'oral

## Annexe 2 : Bibliographie

Abdallah-Preteuille M. et Porcher L (1996) *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

Besse H. et Porquier R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif/Hatier.

Blanche-Benveniste C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*, Gap-Paris, Orphrys.

Blanchet Ph. Et Chardenet P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris, Éditions des Archives contemporaines.

Calvet L.J. (2012) Baromètre des langues du monde, [wikilf.culture.fr/barometre2012/](http://wikilf.culture.fr/barometre2012/)

Catach N. (2011) *L'orthographe* Paris, PUF, coll. Que-Sais-je ?.

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. (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.

- Coste D. et al. Education, mobilité et altérité ; Les fonctions de médiation de l'école, Conseil de l'Europe, Strasbourg, [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- Courtillon J. (1995), « L'unité didactique », n° spécial *Recherches et Applications*, « Méthodes et méthodologies » LFDM, 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.
- Goullier F. et al. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf)
- Guyon R. (dir) (2015) *Langues des élèves, langue(s) de l'école*, *Revue Diversité*, N° 176, Canopé.
- Klein C. (dir) (2012) *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Canopé, coll. Cap sur le français langue de la scolarisation
- 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.
- Lecoq B (dir) (2012) *Entrer dans la lecture-Quand le français est langue seconde*, Canopé, coll. Cap sur le français langue de la scolarisation
- 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.
- Spaëth V. and Narcy-Combes J.-P. (2014), "French", in Fäcke C. (dir.), *Manual of language acquisition*, Berlin, De Gruyter, pp. 371-389.
- Rosen E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence*, Paris, CLE International.

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.

Wihtol de Wenden C. (2014) *Faut-il ouvrir les frontières ?* Paris, P.F.N.S.P. coll La Bibliothèque du citoyen

Wihtol de Wenden C. (2014) *La question migratoire au XXI siècle Migrants, réfugiés et relations internationales*, Paris, P.F.N.S.P.

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*

Abry D. et Chalaron M.L. (2014) *La grammaire des premiers temps A1-A2*, PUG, coll. Grammaire FLE.

Abry D. et Chalaron M.L. (2015) *La grammaire des premiers temps B1-B2*, PUG, coll. Grammaire FLE.

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.

Malherbe M. (2010) *Les langages de l'humanité*, Paris, Robert Laffont, coll. Bouquins

Ory P. (dir.) (2013) *Dictionnaire des étrangers qui ont fait la France*, Paris, Robert Laffont, coll. Bouquins

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.

### Annexe 3 Sitographie

Arrêté fondateur du concours du CAPES

[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)

Aménagement linguistique du monde

[www.axl;cefau;ulaval.ca](http://www.axl;cefau;ulaval.ca)

Biographies langagières

<http://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Les-Tribulations-d-une-etrangere-d-origine/contenus-pedagogiques/idcontent/42796>

CASNAV : missions

[www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61527](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527)

CASNAV : Scolarisation et scolarité des EANA

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)

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)

Certification complémentaire français langue seconde

[BO N°39 du 26 octobre 2004](#)

CIEP (Centre international d'études pédagogiques)

[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 (certifications en langue française)

[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 (Ministère de l'éducation nationale), français langue de scolarisation

<http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html>

Evaluation des compétences scolaires et linguistiques en FLS

<https://www.mindomo.com/fr/mindmap/b12088b87e69474a85e99dd182c62d17>

Langue de scolarisation : Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants, Conseil de l'Europe

[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol\\_final\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf)

*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>

Plurilinguisme et français : sites dédiés

- Dulala (France)

[www.dunelanguel'autre.org](http://www.dunelanguel'autre.org)

- Eole (Suisse romande)

<http://eole.irdp.ch/eole/>

- Elodil (Québec)

[www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca)

Portfolios européens (PEL)

[www.coe.int/portfolio/fr](http://www.coe.int/portfolio/fr)

PRREPI (Plate forme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelles)

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp)