

1.1.2.6. Conclusion

Traiter des marques textuelles et génériques pour situer le texte d'un point de vue intratextuel a toute sa cohérence dans une classe de langue: faire relever par les apprenants les indices qui relient un texte à un prototype favorise des entrées cohérentes en harmonie avec des assises théoriques variées, mais complémentaires. La didactique a encore beaucoup à gagner des recherches conduites en analyses de discours et, que ce soit en expression ou en compréhension, à l'oral comme à l'écrit, les diverses approches dont elle se nourrit peuvent vivifier les stratégies à mettre en place pour appréhender l'oral et l'écrit et développer des procédures qui conduisent l'apprenant à mettre en pratique ses acquis dans des contextes autres que la salle de classe. La reconnaissance du genre et de schémas formels sous-entend des scénarios de contenus qui actualisent alors l'encyclopédie du lecteur: ce processus crée un horizon d'attente et rend la lecture particulièrement active. Les lacunes que l'apprenant peut avoir dans le domaine linguistique et qui risquent de le conduire dans une lecture déchiffrement ou à un blocage devant des unités lexicales inconnues sont surmontées si la perception du genre ou du texte est anticipée: ses capacités de prédiction et d'interprétation seront renforcées. Il pourra alors déployer des stratégies de compréhension et mettre à l'œuvre des pratiques face aux termes nouveaux: ou bien il évitera la difficulté en continuant sa lecture, ou bien il donnera un sens approximatif à l'aide du contexte et vérifiera si son hypothèse est correcte à chaque apparition du mot; dans tous les cas, il aura présent à l'esprit ses connaissances antérieures sur les genres de discours et les types de textes et fera appel aux indices situationnels révélés par le texte en question: titre, image, sous-titre, typographie, etc. À ce propos, rappelons qu'il est nécessaire de respecter la physionomie authentique du support, de conserver l'image du texte par la photocopie et non pas la dénaturer par une transcription graphique.

Il va sans dire que la plupart des analyses regroupées soit pour la compréhension de l'oral, soit pour la compréhension de l'écrit, sont transférables d'une situation à l'autre: nous les avons distinguées pour des raisons de clarté et de commodité; la remarque vaut également pour la production orale et écrite. Pour développer une véritable compétence de communication, il est nécessaire de diversifier les activités et de faire exercer la compréhension sur les textes les plus variés, provenant de sources diverses, et d'introduire au plus tôt des unités sonores, orales, textuelles, visuelles et audiovisuelles, qui forment un tout et dont la longueur soit conséquente au fil de l'apprentissage. Un des écueils dû au recours aux extraits réside dans le fait qu'ils ne parviennent pas à éveiller l'attention de l'apprenant, ni sa motivation; de plus, cette pratique ne favorise pas une approche discursive et l'apprenant peut percevoir le texte comme un morceau de langue isolé qui lui est imposé à des fins d'apprentissage de langue et non comme un texte qui peut l'interpeller par son message ou ses centres d'intérêt.

Les descripteurs du *CECR*, déclinés par niveau, qui accompagnent chacune des activités de compréhension, orale, écrite et audiovisuelle, permettent d'établir des progressions afin de mettre en œuvre les aptitudes de compréhension dans le cadre d'une situation de communication.

1.2. Les compétences d'expression ou de production

Pour l'analyse et pour des raisons de clarté, l'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel: on ne parle ou n'écrit qu'en réaction à un interlocuteur ou scripteur ou par rapport à une donnée quelconque d'une situation de communication, soit en direct, soit en différé. Les interactions ne sont pas uniquement l'apanage des dialogues ou conversations et la compréhension, qui suppose l'interprétation, reste le garant de toute production. Par ailleurs, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre: mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. Toujours est-il qu'à l'heure actuelle, la didactique des langues favorise l'intégration maximale des quatre savoir-faire langagiers et, si une activité est centrée plus particulièrement sur une aptitude, son traitement efficace demandera souvent à l'apprenant de faire appel aux autres composantes qui déterminent sa compétence de communication. Bien des aspects qui ont été retenus pour appréhender la réception et la compréhension peuvent éclairer l'analyse des compétences de production; c'est pourquoi nous n'aborderons dans cette partie que les spécificités importantes de l'expression.

1.2.1. La production orale

La production orale a connu un fort engouement depuis la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités. De nombreuses recherches ont permis une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral et les répercussions sont très nettes dans le matériel pédagogique: les méthodes et le matériel complémentaire s'efforcent de présenter les différents types de situations de communication et, s'ils ne peuvent couvrir la grande diversité de l'oralité, ils tentent néanmoins de favoriser des échanges qui sont plus authentiques et de développer des comportements constitutifs de la compétence de communication. L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue, ni d'une bonne prononciation, ni des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels, l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger.

La maîtrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires: habileté à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées. Il ne faut cependant pas négliger les diverses formes du discours oral que tout Francophone pratique au quotidien, en situation familière ou professionnelle.

1.2.1.1. La phonétique et l'enseignement de l'oral

L'enseignement de la prononciation, lui aussi quelque peu délaissé par la didactique des langues depuis la décennie 1970, a connu un regain d'intérêt à partir des années 1990 et, si l'époque actuelle est encore à l'éclectisme, de nouvelles propositions, dont certaines s'enrichissent des recherches conduites en psychologie sur les processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage, inscrivent ce retour dans des pratiques nouvelles. Par ailleurs, aucune méthode récente ne fait plus l'impasse sur la prononciation et le matériel complémentaire tente, grâce à une approche pratique et à des activités attrayantes, d'encourager l'étude de la phonétique, trop souvent jugée ennuyeuse par les apprenants et considérée comme une science rébarbative par les enseignants. Cette discipline est, cependant, à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales.

Savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupes de sens, restituer le modèle intonatif correspondant, etc., sont autant d'éléments difficiles à acquérir et à gérer en situation de parole et qui constituent, cependant, le b.a.-ba d'un seuil minimal de communication.

La correction de la prononciation, si elle s'est particulièrement développée avec la mise au point de l'alphabet phonétique à la fin du XIX^e siècle, a été une préoccupation constante dans l'enseignement des langues vivantes : cette focalisation sur la forme s'est réalisée à travers diverses écoles qui ont puisé leurs techniques dans les théories de l'époque. Parmi les plus importantes et qui perdurent d'une manière ou d'une autre à l'heure actuelle, on peut retenir :

- la méthode articulatoire, qui repose sur une connaissance approfondie du fonctionnement de l'appareil phonatoire : pour émettre un son, il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et le point exact d'articulation. Cette méthode, fondée sur l'explication des problèmes et des mécanismes articulatoires, a favorisé l'apparition dans les méthodes des schémas de la cavité buccale, nasale et pharyngale ; d'autre part, l'appropriation, quasiment théorique, du système phonologique de la langue oriente l'apprentissage vers un travail « physique » de la voix et une pratique consciente de la production des sons ;
- la méthode des oppositions phonologiques, qui s'appuie sur l'opposition de phonèmes et qui a entraîné un apprentissage par paires minimales et des exercices de discrimination essentiellement de type binaire. L'absence d'intonation et la décontextualisation des paires présentées pour exercer l'oreille constituent les deux inconvénients de cette approche ;
- la méthode verbo-tonale, au cœur de la méthodologie SGAV. Ce sont les expériences menées sur les malentendants qui ont conduit Petar Guberina à proposer une stratégie de correction phonétique pour l'enseignement, qui s'appuie en partie

sur ce que Troubetzkoy appelle *le crible phonologique* et dont l'analyse montre qu'un individu, placé au contact d'une langue étrangère, perçoit les sons en étant conditionné par la structure phonologique de sa langue maternelle sans pouvoir toujours apprécier la différence qui existe avec la structure phonologique de la langue étrangère. Par exemple, un Japonais ne peut distinguer l'opposition [r]/[l], un Arabe [p]/[b], un Anglais [y]/[u], etc., car ces oppositions n'existent pas dans la langue source. Il est donc difficile de reproduire un son si on ne le perçoit pas dans ses caractéristiques propres : un des principes moteurs de cette méthode consiste à éduquer l'audition et à faire reproduire un modèle par l'imitation et la répétition. Le moyen fondamental préconisé pour la correction consiste, cependant, à replacer le son dans un contexte facilitant, plus favorable pour le percevoir (par exemple, une autre combinaison de phonèmes ou une déformation du modèle fautif dans le sens opposé de la faute) et à faire appel aux structures rythmico-mélodiques. Avec les méthodologies audio, la plus grande partie de cet apprentissage se déroulait dans le laboratoire de langue par l'intermédiaire d'exercices structuraux ;

– l'approche prosodique ou l'approche rythmique intonative et expressive, qui privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques pour la perception et la production. Dérivée de la théorie verbo-tonale et mise en place lors de la deuxième génération de la méthodologie SGAV, cette thèse, qui affirme que l'acquisition des structures prosodiques facilite celle des éléments phonétiques et contribue fortement à donner le sens général de l'interprétation, ouvre cependant une nouvelle voie en liant notamment des schémas intonatifs à des attitudes et des expressions faciales ou gestuelles.

Il est vrai que le rôle de l'intonation est fondamental dans le processus de compréhension²⁷. L'intonation, qui organise l'ensemble de l'énonciation et exprime l'état intellectuel et émotionnel du locuteur, révèle le sens général de l'énoncé et oriente celui qui écoute non seulement vers la compréhension mais également vers l'interprétation, car une bonne perception de l'intonation traduit généralement l'implicite qui régit toute communication, en particulier celle qui se déroule en face-à-face, et permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée.

Les tendances actuelles pour la correction phonétique relèvent de l'éclectisme et le matériel pédagogique croise les points forts des divers courants qui ont marqué les différents dispositifs méthodologiques. Dans tous les cas, la phonétique ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase, notamment dans les activités communicatives, et elle est souvent contextualisée, en relation avec des unités de sens courtes²⁸. De nombreuses orientations s'inspirent

27. Pour une analyse exhaustive des fonctions de l'intonation et de sa pertinence dans la notion de paysage sonore d'une langue qu'elle développe, voir Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette, « F » Autoformation, 1995, notamment les pages 129-133.

28. Pour toute une série d'activités, souvent ludiques, cf. Griet G., Collige V. et Rassart E., *La prononciation en classe*, PUG, « Les outils malins du FLE », 2014.

des pratiques théâtrales qui, comme l'indique Élisabeth Guimbretière²⁹, relie les plans phoniques, prosodiques et gestuels, et surtout les principes du système phono-gestuel qu'ont développés Geneviève Calbris et Jacques Montredon³⁰: le geste, qui porte en lui des traits culturels spécifiques, délivre un message verbal au même titre que l'intonation et geste et parole sont intimement liés. La gestuelle de l'énonciation, qui intègre les schémas corporels à la culture de la langue cible, favorise cependant essentiellement l'interprétation même si elle peut aider l'expression.

La diversité des composantes à traiter dans le domaine de la prononciation est généralement prise en compte dans les débuts de l'apprentissage afin de doter l'apprenant d'habitudes langagières qui participent à une bonne production. Corps, geste, voix et verbalisation forment une unité, assurent une posture qui donne tout son sens à l'expression « comportement langagier » telle qu'elle est appréhendée dans le *CECR*. Perception, compréhension et production sont de plus en plus reliées dans le matériel pédagogique, car une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension que de production. Cependant, la capacité à bien communiquer à l'oral ne se limite pas à une « bonne » ou intelligible prononciation: cette dimension est essentielle, mais non suffisante.

1.2.1.2. La production orale

Pour bien des enseignants ou des chercheurs, l'oral paraît comme plus éclaté, plus multiforme que l'écrit, soulignant davantage « l'infini du langage » pour reprendre l'expression de Roland Barthes, et il est délicat d'aborder l'oral en didactique sans appréhender sa « grammaire » qui touche l'ensemble des paradigmes qui constituent l'oral. Certes, il est aisé de distinguer de grands prototypes comme l'oral spontané et parlé dans des situations de la vie quotidienne, l'oral plus formalisé comme les discours des hommes politiques ou des avocats, l'écrit oralisé tel qu'il est véhiculé, par exemple dans les informations télévisées ou radiophoniques, l'oral représenté comme au théâtre ou au cinéma, ou encore l'oral romanesque que l'on retrouve en littérature et dans les bandes dessinées. Plus délicat est de penser quel français enseigner tant les variétés sont nombreuses et les représentations ou traditions fortes par rapport à une vision quelque peu plus « standardisée » ou formelle du langage. La langue orale, au fort degré de variation et de variabilité, évolue très rapidement et, actuellement, on ne peut faire abstraction du langage codé des jeunes ou favorisé par les nouveaux supports électroniques: SMS, clavardage (chat), et toutes les plateformes qu'offre internet, qui bousculent les frontières écrit/oral, défient les règles basiques

29. Guimbretière E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, « Didactique du Français », 1994.

30. Calbris G. et Montredon J., *Des gestes et des mots pour le dire*, CLE International, 1986, mais voir aussi le matériel pédagogique: *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*, *C'est le printemps*, CLE International, 1975 et *Oh là là! Expression intonative et mimique*, CLE International, 1981.

d'orthographe et de syntaxe, formalisent de nouveaux usages de mots, introduisent de nouveaux sens, souvent imagés, à des mots existants, mettent en valeur une dynamique discursive et interactionnelle dont on ne peut faire l'impasse, etc.

Divers travaux, en sociolinguistique, en pragmatique et en linguistique interactionniste notamment, ont analysé les usages du français tel qu'il est pratiqué dans les situations dites ordinaires de la vie quotidienne: règles syntaxiques et discursives, lexicales, variations des registres, etc., sont autant de repères³¹ qui permettent au didacticien de mettre en place un apprentissage gradué de la grammaire de l'oral en perception comme en production. Prendre en charge l'étendue de la diversité des situations et des mécanismes de la variation relève de l'illusion, mais il est possible, à partir d'un repérage des fondamentaux et des formes les plus rentables, de dresser un inventaire, aussi incomplet soit-il, afin de sensibiliser les apprenants aux principales procédures du fonctionnement de la langue orale, d'étendre progressivement leur répertoire langagier et de l'asseoir dans plus d'authenticité.

Les méthodes d'enseignement/apprentissage proposent généralement de telles configurations d'autant plus que, conformément au *CECR*, elles distinguent la production en continu – monologue suivi du type exposé, par exemple – de la production interactive. En effet, le *CECR* considère l'interaction comme une véritable aptitude, étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication: « Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent des moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés » (p. 18). L'interaction associe étroitement la compréhension et la production et intègre également la compétence pragmatique: les interlocuteurs, lors d'un échange, construisent ensemble un discours conversationnel suivant un principe de coopération en tenant compte du cadre contextuel et des contenus implicites véhiculés. L'éventail des activités interactives est très large: des échanges courants, sociaux, amicaux et professionnels ou institutionnels, aux discussions informelles ou formelles en passant par l'interview ou le débat. Chaque modèle ou cadre proposé à l'apprenant est un moyen de l'impliquer en tant qu'acteur social et de déployer sa compétence à communiquer langagièrement. L'interaction, en raison de sa multimodalité, car elle engage des éléments verbaux, paraverbaux et mimo-gestuels, en raison de ses variations d'une culture à l'autre, participe pleinement au développement du savoir-être en langue-culture étrangère. Rien d'étonnant donc qu'elle soit au centre de tout enseignement/apprentissage.

31. Pour un inventaire illustré des constructions syntaxiques et des usages lexicaux, cf. Weber C., *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Didier, « Langues et didactique », 2013, notamment les pages 158-222.

Si la mise en œuvre pédagogique de la compétence interactive s'est enrichie des diverses analyses théoriques et s'est considérablement étoffée avec l'approche actionnelle où bon nombre de tâches reposent sur l'interaction, c'est l'approche communicative qui, dès les années 1980, a mis en place des activités pour favoriser l'acquisition de cette aptitude. L'une des plus originales est le jeu de rôle, qui s'inscrit dans l'orientation des travaux du Conseil de l'Europe de l'époque avec notamment les actes de parole utilisés par les usagers d'une langue dans les diverses situations de communication. Le jeu de rôle se différencie des saynètes de la méthodologie SGAV qui se situaient au niveau de la structure et qui fractionnaient le contenu linguistique en éléments simples qu'il fallait mémoriser et réemployer dans l'immédiat. Après une phase de perception, l'approche communicative préconise le réinvestissement et la rétention par l'intermédiaire de canevas de jeux de rôle qui placent les apprenants au niveau et au centre de la communication, leur permettent de réemployer leurs acquisitions suite aux exploitations des dialogues et d'individualiser, dans une certaine mesure, leurs productions. On propose donc aux apprenants des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu, l'action), les rôles (profil des personnages qui sont impliqués) et des séquences d'actes à réaliser. Les apprenants, après un temps de préparation, produisent leur dialogue en groupe et la règle essentielle est de maintenir la conformité des échanges par rapport aux éléments caractéristiques de la situation donnée et surtout du personnage incarné, de traduire par le rythme, l'intonation, la mimique et des attitudes corporelles les intentions de communication et, enfin, de suivre les règles pragmatiques des formes linguistiques mises en situation. Lorsque les apprenants ont acquis un certain niveau, ils peuvent développer la matrice proposée, voire même s'en écarter à condition qu'ils respectent les données de la situation de communication et les interactions que ces modifications entraînent. D'une manière générale, la rigueur situationnelle limite la liberté d'expression afin de rester dans les limites du jeu de rôle, mais n'empêche pas l'improvisation. Les différents canevas proposés sensibilisent l'apprenant aux variantes psychologiques et sociolinguistiques des énoncés : si, au début de l'apprentissage, ils fournissent l'occasion d'exprimer des besoins de communication élémentaires et supposés, ils peuvent ensuite favoriser la prise en compte des intentions de communication et développer ainsi les manières différentes de réaliser les actes de parole, voire même véhiculer l'implicite que renferme toute communication orale authentique.

L'autre activité de production, conçue pour conduire l'apprenant à une production plus libre à partir de contraintes, est la *simulation globale*³². Proche du jeu de rôle, la simulation est cependant plus complexe car les personnages, plus nombreux,

32. Pour des analyses, voir Caré J.-M. et Debyser F., *Simulations globales*, CIER, 1997 ou Yaiche F., *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996. Pour des applications, voir Debyser F., *L'Immeuble*, Hachette, 1980 ; Caré J.-M. et Barreiro C., *Le Cirque*, Hachette, 1986 et Caré J.-M., Debyser F. et Estrade C., *Îles*, CIER, 1980. Pour une synthèse, voir partie III, chapitre 3.

entretiennent des rapports directement liés à la situation et ce sont les apprenants eux-mêmes qui réinventent le monde dans sa globalité par la création d'un décor, de personnages et d'un événement. Les contraintes laissent également la possibilité de développements imprévisibles dus aux interactions de tous et à la créativité de chacun. La simulation permet davantage de libérer et d'individualiser la parole que le jeu de rôle qui vise davantage à l'acquisition d'une compétence de communication minimale.

Outre les jeux de rôle, la didactique de l'oral propose des activités de production libre ou des tâches à accomplir à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc., qui couvrent toute une gamme de situations discursives, plus ou moins complexes et dont la mise en œuvre instaure une progression. Elle concentre l'enseignement sur les situations de la vie de tous les jours et sur les genres de la vie publique en général comme par exemple l'explication, le débat ou la négociation, sans négliger les genres dits académiques comme l'exposé ou le compte rendu.

Si elle s'est développée autour de la linguistique appliquée avec notamment les exercices structuraux et les classes de conversation³³ qui ont constitué le fleuron de l'enseignement de l'oral au cours des décennies 1960-1970, la didactique de l'oral s'est nettement enrichie sous l'influence des théories communicatives et des diverses branches de la linguistique poststructuraliste pour fonder de nouvelles propositions d'enseignement, préconiser des référentiels de compétences clairement définis et favoriser la variation langagière. Développer la production orale, donc de nouveaux comportements langagiers, en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit reste l'objectif premier de tout apprentissage de l'oral. À retenir que la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire. À cet effet, l'utilisation de la situation d'apprentissage comme situation de communication en classe³⁴ constitue un des premiers supports de communication et les interactionnistes en ont déjà montré les atouts : la classe reste un lieu privilégié d'usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage.

33. Burney P. et Damoiseau R., *La Classe de conversation, Le français dans le monde-BELC*, Hachette-Larousse, 1969.

34. Cicurel F., *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, « Langues et didactique », 2011.

1.2.2. La production écrite

Comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises, la didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension. Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production de l'écrit ont cependant pris un essor nouveau, mais les retombées dans le matériel pédagogique restent mineures : il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence discursive/textuelle. Il est vrai que l'écriture mobilise des savoirs et savoir-faire nombreux, diversifiés et complexes, et enseigner la production écrite paraît bien souvent problématique. Ce constat est du reste partagé par les enseignants de langue maternelle alors que la maîtrise de l'écrit figure en tête des objectifs de l'école et de l'université, conditionnant l'accès aux textes littéraires et scientifiques, dominant l'apprentissage/évaluation de toutes les disciplines. Écrire en langue étrangère, dans une langue dont on est loin de maîtriser tous les mécanismes, constitue une difficulté supplémentaire, ce qui explique probablement que ce domaine est davantage pris en charge à partir du niveau B2, comme s'il fallait acquérir d'abord les structures de base, passer par la phrase, puis le paragraphe, avant d'aborder les opérations de textualisation. Diverses analyses théoriques, conduites notamment en analyse des discours et sur les genres ou types de textes, permettent de mieux cerner les opérations mises en œuvre lors de la production écrite et, donc, de les intégrer progressivement dans des séquences graduées. De même, les travaux portant sur les processus d'écriture offrent au didacticien des possibilités d'élaborer des matériels pédagogiques adaptés aux différents niveaux. Par ailleurs, bien des règles qui régissent ce domaine sont partagées par de nombreuses cultures éducatives et, en FLE du moins, l'apprenant possède déjà une compétence scripturale acquise dans sa langue d'origine. « De ce point de vue, enseigner l'écrit en L2 peut ainsi aussi bien signifier développer une expérience littéracisée déjà acquise en L1, qu'entrer dans une nouvelle culture qui demande d'accepter de restructurer sa conception du monde », comme le soulignent Robert Bouchard et Latifa Kadi³⁵. Le repérage des constantes et la perception des différences, dans une perspective interculturelle, devraient donc faciliter l'appréhension de la production écrite qui, à l'heure actuelle, par le biais des nouvelles technologies et d'internet, occupe une place importante dans la communication et dans nos sociétés. La littératie numérique, qui propose de nouveaux usages et genres et qui instaure de nouvelles normes qui, généralement, inquiètent l'école, si elle montre un domaine en pleine transformation, n'en respecte pas moins, dans la plupart de ses manifestations, les codes des genres textuels tels qu'ils ont été construits au cours de l'histoire d'une langue-culture donnée.

35. Bouchard R. et Kadi L., « Présentation. Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture », *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 51, janvier 2012, p. 11.

À la différence de l'oral ou de l'écrit type SMS ou clavardage, l'écrit constitue une unité de discours particulière qui, bien que s'adressant à un lecteur précis, plus ou moins virtuel ou potentiel, instaure une communication différée dans le temps et l'espace, souvent objectivée et distanciée. Il doit donc prendre en charge les éléments du contexte pour être lisible et intelligible étant donné que le destinataire ne pourra interpellé le scripteur pour lui demander des précisions : l'écrit présente ainsi des éléments de stabilité et d'autonomie, ce qui explique en partie que le respect des normes et des conventions y joue un rôle fondamental. Mais il présente l'avantage de pouvoir être revu, corrigé, réécrit, contrairement à l'oral plus instantané et éphémère. Nous n'évoquerons dans ce qui suit que les principaux paramètres et les composantes spécifiques qui interviennent dans l'apprentissage de l'écrit et renvoyons aux pages précédentes pour compléter l'aperçu sur la production.

1.2.2.1. Quelques modèles du processus d'écriture

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.

Du côté des théories, il existe plusieurs modèles qui, depuis la fin des années 1970, décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Sans entrer dans les détails, il n'est pas inutile de rappeler les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production de textes : les travaux de John R. Hayes et L.S. Flower³⁶, les plus connus dans le corps enseignant et qui ont engendré d'autres modèles³⁷, tous s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive, fournissent un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite. Ils distinguent trois composantes :

- l'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase ;
- la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée :

36. Pour une réactualisation du modèle que nous proposons et une analyse plus détaillée, voir Hayes J.-R., « Un nouveau modèle du processus d'écriture », dans Boyer J.-Y., Dionne J.-P. et Raymond P. (dir.), *La Production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Éditions Logiques, 1995, p. 49-72.

37. Pour un aperçu des différents modèles de production, voir Fayol M. et Heurley L., « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », dans Boyer J.-Y., Dionne J.-P. et Raymond P., *op. cit.*, p. 17-48 ; Cornaire C. et Raymond P. M., *La Production écrite*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1999, p. 25-40 ; Hidden M.-O., *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, Hachette, « F », 2013, p. 31-41.

connaissances sur le thème à traiter mais aussi connaissances linguistiques, discursives et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture ;

– les processus de production, qui comprennent trois sous-processus importants :

- la planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ; le processus du *planning* sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre ;
- la mise en texte ou textualisation, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire ;
- la révision ou l'édition, qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction ; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

Ce modèle, qui bien évidemment illustre plus le cheminement du scripteur adulte ou avisé que celui de l'enfant, a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire en général et de montrer que le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Il a également le mérite d'intégrer une composante importante, la révision, qui conditionne toute production : un écrit est toujours le résultat d'une série de corrections, de retours réflexifs sur le texte écrit, avant une évaluation finale qui peut engendrer une recréation du texte ou de nouvelles recherches sur le domaine à traiter. Tous ces processus cognitifs sont dissociés pour les besoins de l'analyse, mais sont en réalité tous reliés les uns aux autres en situation d'écriture et leur interaction permet d'accomplir la tâche demandée. Leur décomposition permet cependant de cibler des objectifs d'apprentissage précis et de les insérer dans une progression cohérente avant d'envisager l'écrit dans sa globalité. De toutes les analyses conduites dans le domaine de l'écrit, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens, qu'elle relève forcément d'un système bilingue pour les langues étrangères et que, généralement, le recours à la langue maternelle est plus important lors de la planification et domine lorsqu'il s'agit de mobiliser ses connaissances du monde et son savoir textuel ou générique. Il ne s'agit pas cependant d'une simple traduction, ni d'un transfert de savoir-faire d'une langue à l'autre, mais d'une recomposition de l'ensemble au contact d'une langue et culture étrangères dont les usages et principes rhétoriques sont en cours d'acquisition.

1.2.2.2. La production écrite

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe. S'il reste encore quelques traces de cette tradition pédagogique, notamment dans les méthodes destinées aux débutants ou au niveau intermédiaire, les tendances actuelles ancrent cependant cet apprentissage dans les grammaires textuelle, notionnelle et communicative. Mais les supports pour la lecture, nécessaires pour l'observation et la compréhension de l'organisation des formes discursives et rhétoriques, sont de dimension réduite et les exercices de communication proposés n'offrent pas d'ambition poussée : ils ne s'accompagnent pas toujours de règles explicites ou de commentaires sur la structuration syntaxique des schémas textuels ou sur les phénomènes de cohésion et de cohérence discursives. Exposer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluriphrasique et mettre en forme un enchaînement de séquences ne sont pas chose aisée ; de plus, une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour. Il est toutefois possible de mettre en place un modèle d'ensemble, en puisant dans diverses sources, pour fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases plus solides et l'introduire dès les débuts de l'apprentissage en liant davantage l'organisation de la forme et l'organisation du sens.

L'enseignement de type communicatif a, cependant, rénové certaines pratiques en mettant fin au cloisonnement qui isole la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans cette perspective, l'écrit n'est généralement plus entièrement décontextualisé et les écrits fonctionnels permettent de l'ancrer dans une situation de communication bien définie, soulignant ainsi son caractère forcément dialogique. On propose donc, dès les débuts de l'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes, comme par exemple répondre à une invitation, demander une information, donner un conseil, etc. Progressivement, on complexifie les consignes et on introduit d'autres tâches afin de mettre l'apprenant dans une situation de production authentique et de l'exercer à produire des écrits de différents types et genres de discours en fonction d'objectifs clairement définis ou en polarisant l'attention de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte. L'abandon du terme « expression », réservé aux manipulations formelles et grammaticales, au profit de « production » témoigne de la volonté de prendre en compte les différents paramètres qui entrent en jeu dans la communication écrite authentique.

Mais dans tous les cas, la compétence scripturale, même si elle ne se confond pas avec elle, ne peut ignorer la dimension textuelle. À ce titre, comme nous l'avons vu pour la compréhension des écrits, la classification des textes et des genres, à partir d'assises théoriques variées mais complémentaires, permettrait de renouveler le matériel

pédagogique, et la didactique de l'écrit pourrait être vivifiée par ces recherches et les expériences réalisées en français langue maternelle. Certes, certaines de ces options se retrouvent dans le matériel complémentaire ou dans les manuels qui s'adressent à des niveaux avancés; elles gagneraient à être mises en place plus systématiquement et à être intégrées progressivement dans les unités didactiques non seulement pour assurer une appropriation plus étalée dans le temps, mais aussi pour donner très vite des outils fondamentaux que l'apprenant peut utiliser pour mieux comprendre et produire: on a tort de penser qu'une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner à terme la production de texte dans sa globalité, il n'en demeure pas moins possible et nécessaire d'instaurer une progression et de mettre en place des étapes intermédiaires portant soit sur un des processus cognitifs convoqué par l'acte d'écrire, soit sur un des aspects de la textualité ou de la textualisation: par exemple, à partir d'un texte exploité en compréhension, ne faire réécrire que certains passages précis, en fonction du point isolé et explicite, permet de s'approprier une règle de textualisation tout en conservant ou préservant la globalité du texte. D'autres facteurs facilitent également la pratique de l'écrit: l'apprentissage collaboratif où les apprenants construisent des textes en groupes en est un exemple.

L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, universitaires³⁸, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales, textuelles et discursives et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général, en alternance avec des activités plus ponctuelles portant sur l'une ou l'autre des composantes qui entrent en jeu, et ce en fonction du niveau. À la fois différée, distancée et construite, la communication écrite doit rendre compte de ces aspects, par exemple en mettant en mots les éléments de la situation d'énonciation, en compensant par des procédés linguistiques et discursifs l'implicite que véhicule l'oral, etc. De nombreux apprenants de bon niveau n'ont pas toujours conscience du statut d'un texte qui, par définition, doit être autonome et accessible à n'importe quel lecteur: il leur arrive de négliger les éléments contextuels pour introduire l'objet de la production alors que ceux-ci doivent suppléer à la situation d'énonciation qu'engage notamment l'oral de manière tacite.

Bien que de nombreuses conventions soient partagées par diverses communautés langagières, certaines sont spécifiques à une culture donnée. L'exemple le plus saillant, qui montre à la fois que l'écriture est régie par des normes très strictes et que la structuration des textes n'est pas identique d'une culture à l'autre, concerne les écrits scolaires et universitaires. Ainsi, en France, les écrits académiques, types commentaire de texte ou dissertation, très répandus en sciences humaines et sociales et particulièrement normés, sont rédigés de manière impersonnelle, élaborés selon un plan de texte présenté en introduction et se doivent d'explicitement les enchaînements,

38. Mangiante J.-M. et Parpette C., *Le français sur objectif universitaire*, PUG, « Didactique », 2011.

de guider l'interprétation du lecteur, etc. Bien des étudiants allophones³⁹, d'un bon niveau linguistique entre B2 et C1, voire C2, ne réussissent pas toujours leurs productions par manque de connaissance des normes ou par la non-maîtrise de certains principes qui conditionnent ces écrits, difficulté partagée du reste par bon nombre d'étudiants en français langue maternelle. Il n'est donc pas aisé d'enseigner la production écrite, tâche qui nécessite de nombreux retours réflexifs, une décomposition de certaines règles des schémas textuels et dont l'acquisition s'inscrit dans le temps: la réalisation de micro-activités portant sur un des aspects spécifiques des genres permettra à l'apprenant de s'approprier progressivement les conventions avant d'aborder la textualisation dans sa globalité.

1.2.2.3. L'articulation lecture/écriture ou la production sur modèle

Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et textualité) constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture, d'autant plus que tout texte, quel qu'il soit, est réécriture d'un autre déjà écrit: « Tout texte est absorption et transformation d'une multitude de textes », signalaient déjà Ducrot et Todorov en 1972, et les travaux conduits dans le domaine de l'intertextualité, bien qu'ils portent pour l'essentiel sur la littérature, montrent qu'un texte ne s'écrit pas à partir de rien, mais qu'il est une relecture d'un texte ou d'un ensemble de textes.

Ce caractère dialogique qui unit les textes entre eux, s'ajoutant aux analyses de discours, à la notion de genre, etc., invite le didacticien, dans bien des cas, à articuler compréhension et production, le texte support constituant en quelque sorte un « modèle ». En effet, un texte peut donner des informations sur un thème, mais au-delà de cet aspect idéal, il fournit aussi les clés de sa rédaction, de sa « fabrication » pourrait-on dire. C'est à juste titre que Gérard Vigner insiste sur cette pédagogie de l'imprégnation: « Écrire, c'est d'abord réécrire, s'imprégner de certaines manières de faire, imiter, transposer, combiner des éléments déjà disponibles dans une culture donnée, avant de pouvoir élaborer un écrit plus original, différent de ceux avec lesquels on a été mis en contact⁴⁰. » Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui, par le schéma qui les gouverne et les conventions de fonctionnement qui les régissent, ont un message complet à transmettre. Les textes à imiter, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, constituent un réservoir de genres discursifs qui sert d'embrayeurs ou de « modèles ». S'appuyer sur l'exploitation de modèles types

39. Marie-Odile Hidden donne quelques exemples de ces rhétoriques contrastives dans *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, op. cit., p. 41-48.

40. Vigner G., « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage? », dans Bouchard R. et Kadi L. (coord.), *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 51, op. cit., p. 28.

rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte et assure la récupération et le transfert de celles-ci pour la production. Combiné à la lecture, écrire établit une distanciation par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut alors intégrer l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire, et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en « ouvrier » de la langue et du texte.

Cette pratique, au demeurant très ancienne, « se fonde sur la compréhension réflexive d'un (ou de plusieurs) texte(s) appartenant à un genre de discours déterminé, pour conduire à la production progressive d'un texte qui s'approprie, en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre⁴¹ ». Cette exposition au modèle, outre l'analyse point par point qu'elle implique, peut également raviver les connaissances latentes que l'apprenant possède en L1 et, éventuellement, en L2. Montrer qu'un texte appartient à un champ plus vaste mais connu du scripteur dédramatise la situation d'écriture, un texte étant en quelque sorte une réécriture et non une création (produire un texte *ex nihilo* accentue la situation anxiogène que soulève bien souvent l'écrit) et établit une connivence entre le texte source, le scripteur et le texte à produire. Nous renvoyons aux diverses activités possibles proposées notamment par Gérard Vigner⁴² et Jean-Claude Beacco⁴³ qui permettent de mettre en place une démarche méthodologique progressive pour l'acquisition de la compétence textuelle. Cette approche, qui met en relief les propriétés caractéristiques et différentielles des genres discursifs, si elle réduit les craintes de la page blanche, n'empêche pas la créativité, car c'est la maîtrise du genre qui rend possible la liberté textuelle : il faut connaître les règles standards avant de pouvoir les contourner, les transgresser, les réorienter, etc., à la manière des écrivains qui, d'œuvre en œuvre, recréent le monde dans des formes toujours renouvelées. « C'est en copiant qu'on invente », pour reprendre la célèbre formule de Paul Valéry.

1.2.2.4. L'écriture créative

L'écriture créative⁴⁴, qui s'est développée sous la forme d'ateliers en divers lieux, à l'extérieur ou à l'intérieur des institutions scolaires ou parascolaires et qui a connu et connaît toujours un grand succès auprès de différents publics, repose en partie

41. Beacco J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, op. cit., p. 230.

42. Vigner G., « Écrire en FLE. Quel enseignement pour quel apprentissage? », dans Bouchard R. et Kadi L. (coord.), *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 51, op. cit., p. 29-31.

43. Beacco J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, op. cit., p. 224-242.

44. Pour plus d'informations sur les ateliers d'écriture créative, voir les différents numéros de la revue *TEM, Texte en main* (Grenoble), et différents numéros de la revue *Pratiques*, plus particulièrement le n° 61, *Ateliers d'écriture*, mars 1989.

sur deux postulats : tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit et une (ou des) contrainte(s) forte(s) est la condition *sine qua non* pour débloquer l'écriture, aménager un espace de liberté et susciter la créativité. Les techniques de la créativité verbale, souvent d'origine littéraire comme la technique des petits papiers utilisée par les surréalistes ou les contraintes formelles établies par l'OULIPO, peuvent être centrées autour d'une progression : du mot à la phrase, notamment avec des activités ludiques, de la phrase au texte-phrase ou à la production de véritables textes pour les activités de création plus ambitieuses. Généralement, les exercices proposent des manipulations diverses sur des textes et des productions à partir de supports ou de matrices pour fabriquer un texte original, mais combien semblable à beaucoup d'autres. Ces pratiques, qui n'envisagent pas l'écrit en fonction du seul objectif académique et qui désacralisent l'acte d'écriture, permettent de maîtriser les aspects fondamentaux de la production de textes : en théâtralisant certains mécanismes langagiers, elles les rendent plus compréhensibles. Si elles font appel à la créativité de l'apprenti rédacteur, les pratiques de l'écriture créative sont fondées, cependant, sur la réécriture, la révision, la correction et favorisent donc une (auto)évaluation formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoir-faire, de tester les possibilités de la langue et de développer ainsi des compétences que de réussir une œuvre qui aurait des prétentions artistiques. Si, généralement, les textes supports sont d'origine littéraire, rien n'empêche de les puiser dans les documents authentiques et d'instaurer non pas une « petite fabrique de littérature⁴⁵ » mais un véritable laboratoire de pratiques langagières⁴⁶, ou mieux, une véritable « grammaire de l'imagination⁴⁷ ».

Le *CECR* propose une échelle spécifique, couvrant tous les niveaux, pour illustrer l'écriture créative (p. 52) et la distinguer de la production écrite générale ou encore de celle des rapports et des essais. La plupart des activités d'écriture créative, souvent réservées aux niveaux A, peuvent avoir des objectifs très ambitieux comme l'appropriation des règles génériques par l'écriture de textes à dominante narrative, descriptive ou autre, ou encore comme l'exercice de l'utilisation esthétique et poétique de la langue. Dans tous les cas, la contrainte joue un rôle essentiel et c'est elle qui stimule l'imagination : le respect de celle-ci conditionne toute production réussie, évinçant dans un premier temps toute évaluation ou correction afin de (re)donner au scripteur le plaisir d'écrire.

45. Duchesne A. et Legay T., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, 1985.

46. Pour un inventaire très diversifié et illustré des pratiques d'écriture créative, nous renvoyons à Bara S., Bonvallet A.-M. et Rodier C., *Écritures créatives*, PUG, « Les outils malins du FLE », 2011.

47. Rodari G., *Grammaire de l'imagination*, Éditions Messidor, 1979.

1.3. Conclusion

À l'issue de cette synthèse sur les quatre grandes modalités qui mettent en œuvre la compétence à communiquer en langue, il apparaît que la psychologie cognitive et les analyses de discours peuvent apporter de sérieuses contributions à la didactique du FLE. Faire acquérir des compétences en langue étrangère met en jeu des facteurs complexes et multiformes que les théories peuvent appréhender de manière isolée, mais il est vrai que leur interaction reste encore sinon mystérieuse, du moins quelquefois obscure. Du point de vue pédagogique, la spécialisation des activités par rapport à la distinction des aptitudes permet de développer les compétences sans forcément installer des coupures entre elles. Au contraire, favoriser l'interaction entre plusieurs compétences conduit à placer l'apprenant dans des situations proches de la vie courante et l'amener à gérer simultanément plusieurs opérations. Comprendre ou produire ne peuvent se développer que dans des conditions favorables qui réclament la participation active de l'apprenant et supposent donc, en premier lieu, son désir d'écouter, de lire, donc de comprendre, ou son besoin de dire et d'écrire : on n'apprend pas pour apprendre, mais pour exprimer et dire quelque chose et les propositions méthodologiques doivent donc s'efforcer d'initier et de motiver une communication réelle en langue étrangère.

Pour en savoir plus

- ABOU HAIDAR L. ET LLORCA R. (coord.), *L'oral par tous les sens : de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 60, juillet 2016.
- ADAM J.-M., *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Série « Linguistique », 1992.
- BEACCO J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, « Langues et didactique », 2007.
- BOUCHARD R. ET KADI L. (coord.), *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 51, janvier 2012.
- BRONCKART J.-P., *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996.
- CALLAMAND M., *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1981.
- CASTELLOTTI V., PY B. (coord.), *La notion de compétence en langue*, ENS éditions, « Notions en Questions », n° 6, 2002.
- CHARAUDEAU P. ET MAINGUENEAU D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, 2002.

- CICUREL F., *Lectures interactives en langues étrangères*, Hachette, « F », 1991.
- CICUREL F. ET BIGOT V. (coord.), *Les interactions en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, CLE International-FIFP, juillet 2005.
- CORNAIRE C., *La Compréhension orale*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1998.
- CORNAIRE C., *Le Point sur la lecture*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1999.
- CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1998.
- GAONAC'H D., « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1990.
- GOUVÊA E. ET BRONCKART J.-P. (coord.), *Genres textuels/discursifs et enseignement des langues*, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° 58, juillet 2015.
- GRUCA I., « Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique », dans Valetopoulos F. et Zajac J. (coord.), *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*, universités de Varsovie et de Poitiers, 2012, p. 17-30.
- GUIMBRETIÈRE E., *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier-Hatier, « Didactique du français », 1994.
- HIDDEN M.-O., *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, Hachette, « F », 2013.
- JEANDILLOU J.-F., *L'Analyse textuelle*, Armand Colin, « Cursus », 1997.
- LEBRE-PEYTARD M., *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1990.
- MOIRAND S., *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1979.
- MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, « F », 1990.
- RAVAZZOLO E., TRAVERSO V., JOUIN E. ET VIGNER G., *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*, Hachette, « F », 2015.
- RENARD R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, 1971.
- ROBERT J.-P. ET ROSEN E., *Dictionnaire pratique du CECR*, Ophrys, « Parcours Enseignement », 2010.
- WEBER C., *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français parlé*, Didier, « Langues et didactique », 2013.
- YAICHE F., *Les simulations globales, mode d'emploi*, Hachette, 1996.