

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Badji Mokhtar- Annaba
Faculté des Lettres et des Langues
Département de français



Cours conçu et réalisé par

Dr Farid MAZI

Module semestriel : 1^{ère} année Master

Spécialité : Langue et Culture

Didactique du lexique, grammaire et enseignement du FLE

Didactique du lexique

Sommaire

- Questions définitives
- Le lexique versus le vocabulaire
- Didactique du lexique
- Le champ lexical
- La combinaison des champs lexicaux
- Les réseaux lexicaux
- Exercices d'application
- La dénotation et la connotation
- Les figures de style
- Exercices d'application

1. Questions définitoires

Le lexique induit le développement d'une compétence lexicale. Selon le CECR, « il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser » (2001 : 87).

De ce fait, les éléments lexicaux sont :

- Des expressions toutes faites et les locutions figées constituées de plusieurs mots, apprises et utilisées comme des exemples ;
 - Les expressions toutes faites comprenant :
 - a- Les indicateurs de fonctions langagières tels que les salutations → Bonjour !
Comment ça va !
 - b- Les proverbes ;
 - c- Les archaïsmes → « Aller à vau l'eau »
 - Les locutions figées comprennent :
 - a- Des métaphores figées comme :
 - « Il a cassé sa pipe » = Il est mort
 - « Ça a fait long feu » = Ça a duré
 - b- Des mots isolés : un mot isolé peut contenir moult sens (polysémie). Par exemple, pompe, peut être un appareil ou signifier faste et éclat. De plus, les mots isolés comprennent :
 - Des mots de classe ouverte : nom, adjectifs, verbe, adverbe... Ils peuvent même inclure des ensembles lexicaux fermés (les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et les mesures etc...).
- Pour ce qui est des éléments grammaticaux, ils appartiennent à des classes fermées de mots :
- Articles : un, les, des...
 - Quantitatifs : certains, tous, beaucoup...
 - Démonstratifs : ce, ces, cela...

- Pronoms personnels : je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles...
- Interrogatifs et relatifs : qui, quoi, que, comment, où...
- Possessifs : mon, ton, le sien, le leur...
- Auxiliaires : être, avoir, faire
- Prépositions : à, de, en, durant...
- Conjonctions : mais, et, or...

1.2. Le lexique versus le vocabulaire

Le vocabulaire est indispensable dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est le chemin le plus simple et direct qui relie les apprenants à la nouvelle langue étrangère.

Dans ce cas, il faudra définir le terme vocabulaire et le discriminer de celui de lexique.

D'habitude, le vocabulaire couvre un élément constitué d'un seul mot ou d'une combinaison de 2 ou 3 mots liés ensemble.

Le lexique, quant à lui, il est plus large que le vocabulaire. Il recèle soit des éléments composés d'un seul mot, soit des collocations. Cela veut dire des associations habituelles d'un mot à un autre, soit des éléments de plusieurs mots.

Le Petit Larousse illustré explique le vocabulaire de plusieurs façons. Pour les besoins d'enseignement, nous avons opté pour la définition ci-infra :

« Ensemble des mots d'une langue » (2008 : 1073).

Par ailleurs, le lexique est l' « Ensemble des mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue » (*id.* 586).

Aussi, le *Dictionnaire de didactique de français* propose la même définition du vocabulaire alors que la définition du lexique est plus élargie : « Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu etc.) ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme

vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes » (Cuq, 2003 : 155).

D'après ces définitions, il est possible de déduire que le lexique réfère à la langue, donc il est question de la totalité des mots et de toutes collocations existant dans une langue. Le vocabulaire aussi présente l'ensemble des mots, mais ce sont des mots appris et acquis par un apprenant, et contrairement au lexique, il renvoie à toute la langue.

2. Didactique du lexique

La didactique du lexique, et après avoir subi une éclipse dans les années 1980-2000, davantage axées sur la lecture, l'écriture et également les interactions orales, revient en force depuis une dizaine d'années au premier plan. Le panorama a en revanche été profondément modifié, tant en raison des évolutions des théories de références en lexicologie qu'en raison des modifications qui se sont opérées dans les approches didactiques elles-mêmes. La problématique lexicale semble d'abord devoir être traitée comme une interface dans la mesure où elle établit des ponts avec le discours, et par conséquent, avec l'énonciation et la syntaxe.

Il est de coutume d'opposer deux démarches concernant l'enseignement du lexique : l'apprentissage « incident », qui ménage des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture ou d'écriture, et l'apprentissage « explicite », qui prévoit une progression dans l'apprentissage, appuyé sur l'appropriation de notions métalexicales (Ex. champs sémantique, polysémie, synonymie, antonymie, champs lexical etc...). (Grossmann, 2011 : 164).

3. Le champ lexical

Par champ lexical, il est entendu l'ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité. Les termes qui composent un champ lexical peuvent avoir comme

points communs le fait même d'être des synonymes ou d'appartenir à la même famille, au même domaine, à la même notion.

Exemple : tracteur, blé, sillons, semailles, champ, engrais, laboure...appartiennent au champ lexical de l'agriculture.

3.1. La combinaison des champs lexicaux

Assez souvent, une multitude de champs lexicaux s'associent dans un seul texte. En effet, les champs lexicaux s'entrecroisent sans pour autant faire partie du même niveau de signification du texte. Un champ lexical propose le *topic*, les autres interviennent en qualité d'outil de comparaison ou de métaphore.

Exemple : Ma jeunesse ne fut qu'un ténébreux orage,

Traversé çà et là par de brillants soleils. (Charles Baudelaire).

Il convient de noter que le repérage de ces associations facilite le suivi du développement d'une comparaison, d'une métaphore ou d'une allégorie.

3.2. Les réseaux lexicaux

L'identification et le repérage d'un ou plusieurs réseaux lexicaux aide à comprendre et analyser un texte. De la sorte, les intentions communicatives et les sentiments de l'auteur deviennent accessibles.

Thèmes de recherche

Réseaux lexicaux

Les cinq sens : vue, ouïe, goût, odorat, toucher	Un sens peut prendre plus d'importance qu'un autre, notamment dans une description (verbes de perception, couleurs, parfums, etc.)
Les quatre éléments naturels : eau, terre, air, feu	Un ou plusieurs éléments peuvent être évoqués avec insistance et sous de multiples formes.
L'appréciation : le positif et le	Un texte peut être parcouru de termes

négatif	appréciatifs, chargés de connotations positives ou négatives.
Le déplacement : mouvement et immobilité	Un récit peut décrire une action plus ou moins mouvementé ; une description peut s'avérer statique.

- **Exercices d'application :**

A- Repérez et soulignez tous les mots appartenant au champ lexical de la météo.

Article de presse :

Etats-Unis : « La tempête du siècle »

Le week-end dernier, la côte Est des Etats-Unis a été ravagée par une violente tempête et des chutes de neige très fortes. Près de 26 Etats ont été touchés. Ce mauvais temps a tué 97 personnes. L'Etat le plus touché est celui de la Floride où 26 personnes sont mortes. Pour les spécialistes de la météo, c'est « la tempête du siècle ».

Du vendredi 12 mars au dimanche 14 mars, la côte Est des Etats –Unis a connu « la pire tempête du siècle », comme disent les météorologistes américains. De la Floride à la Nouvelle-Angleterre, la neige, le gel, la grêle et les vents allant à plus de 150 Km/heure ont poussé 11 Etats à proclamer l'état d'urgence.

Lorsqu'une région est victime d'une catastrophe, on envoie alors des moyens de secours importants et de l'argent pour l'aider. La Floride , à elle seule, a connu plus de 50 tornades en deux jours...

B- Identifiez tous les mots appartenant au champ lexical de l'émotion puis classez-les dans le tableau ci-dessous en fonction de leur nature grammaticale.

De temps à autre, le nain jetait un regard sur cette foule profonde dont les derniers rangs se confondaient dans la pénombre. Les rires et les regards ne le gênaient pas, il n'en ressentait ni peine ni plaisir. Jamais, à l'instant de paraître en public, il n'éprouvait cette angoisse qui serrait la gorge des autres artistes. L'effort

du clown Pataclac, cette tension du cœur et de l'esprit pour faire entrer la foule dans son jeu, lui était inutile. De même qu'il suffisait à Tobie d'être l'éléphant, il lui suffisait d'être le nain, il n'avait pas besoin d'aimer son public.

Noms ou groupes nominaux	Verbes

4. La dénotation et la connotation

- La signification du dénoté est celle que confère le dictionnaire. Elle est comprise par tous les usagers de la langue. La dénotation du mot correspond à la définition du mot objectivement. Par exemple, Le mot « bleu » dénote une couleur.
- La connotation est seconde puisqu'elle s'adjoint, en plus de la dénotation, du sens au texte, à l'image, au discours... Qui plus est, la connotation est occasionnelle car elle est tributaire du contexte, des niveaux de langues, de l'éducation, de la culture et de la situation de communication. Ainsi donc, la connotation correspond aux sens implicites qu'un mot reçoit. C'est pour cela qu'elle est difficile à sonder. Par exemple, « Rouge » connote, selon les situations et les associations mentales mises en jeu : l'interdiction, la colère, la révolution, le sang, la mort...
- Pour plus d'illustration, les mots cheval, destrier, canasson ont la même dénotation (désignent le même animal), mais diffèrent par leurs connotation : à côté de cheval, qui est neutre, destrier connote une langue poétique, canasson une langue familière.

4.1. Types de connotations

4.2. Connotation thématique

Sa fonction consiste à développer un thème : amour, mort, temps... de façon implicite. Elle utilise plusieurs procédés tels que le réseau lexical, les images, les sonorités, les onomatopées.

4.3. Connotation de caractérisation

Sa fonction consiste à évoquer implicitement un personnage en suggérant ses origines, son milieu social, sa profession. Elle utilise plusieurs procédés tels que le registre de langue, la construction des noms propres, le lexique affectif, les sonorités, notamment celle des noms propres, les archaïsmes, les termes étrangers, les noms de lieu, les comparaisons.

4.4. Connotation appréciatives

Sa fonction consiste à suggérer une appréciation positive, élogieuse ou négative, une critique. De ce fait, elle utilise des procédés comme les suffixes (ette, âtre, etc.), les réseaux lexicaux (haut/bas, jour/nuit), les figures de styles (métaphore, euphémisme, comparaisons etc.).

4.5. Connotation culturelle

Sa fonction consiste à faire allusion à d'autres textes, d'autres arts, d'autres cultures. Elle fait usage de procédés comme l'emploi de mots, d'expressions et de noms propres, des proverbes, des citations, des comparaisons. Il est noté dans le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage que :

Les connotations peuvent être liées à l'expérience de la communauté linguistique toute entière ou bien à celle d'un groupe particulier (par ex. les mots agriculteur et paysan ne sont pas ressentis partout de la même manière), ou bien à celle d'un individu ; c'est pourquoi on parle aussi de sens affectif ou émotif, de contenu émotionnel. Ainsi, le réseau des connotations d'un texte ou d'un discours peut permettre de donner des indications aussi bien sur l'origine géographique ou sociale de son auteur que sur son attitude volontaire ou inconsciente à l'égard de son destinataire (1994 : 111)

Pour L. Bloomfield, il existe trois types de connotation, qui se manifestent par

- Les niveaux de langue ;
- Les tabous linguistiques ;

- Le degré d'intensité des formes linguistiques.

Cela dit, l'étude de la connotation est du ressort de la sociolinguistique.

5. Les figures de style

Selon le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, les figures, en rhétorique, « sont les divers aspects que peuvent revêtir dans le discours les différentes expressions de la pensée » (1994 : 203). Elle permet de rendre ce que l'on veut dire plus expressif, plus impressionnant, plus convaincant, plus séduisant... Elle est utilisée en littérature, dans les beaux discours mais aussi dans le langage courant. Autrement dit, une figure de style permet de créer un effet sur le destinataire d'un texte écrit ou oral.

5.1. Les figures par analogie

5.2. La comparaison

Elle établit un rapport de ressemblance entre deux éléments (le comparé et le comparant), à l'aide d'un outil de comparaison (comme ainsi que, plus... que, moins... que, de même que, semblable à, pareil à, on dirait que...).

Exemple : Un bonhomme rond comme un tonneau.

5.3. La métaphore

- C'est une comparaison sans outil de comparaison. Les termes y sont pris au sens figuré.

Exemple : Cette femme est une perle.

- La personnification : elle représente une chose ou une idée sous les traits d'une personne.

Exemple : La forêt gémit sous le vent. (Rimbaud)

- L'allégorie : elle représente de façon concrète et imagée les divers aspects d'une idée abstraite. Elle se repère souvent grâce à l'emploi de la majuscule. Processus de symbolisation, par personnification.

Exemple : Hiver, vous n'êtes qu'un vilain ! Eté est plaisant et gentil...(Charles d'Orléans)

5.4. Les figures de substitution

Elles remplacent un terme par un autre terme ou par toute une expression.

- Métonymie : elle remplace un mot par un autre mot selon le lien logique, par une relation analogique.

Exemple : Je bois un verre.

- Synecdoque : elle consiste à désigner la partie pour le tout (et le tout pour la partie), ainsi que la matière pour l'objet et le particulier pour le général. C'est un cas particulier de la métonymie.

Exemple : Les voiles disparurent à l'horizon.

- Périphrase : elle remplace un mot par une expression qui le définit. Un simple mot est remplacé par des éléments de phrases plus complexes, jouant sur l'implicite.

Exemple : Le roi des animaux.

5.5. Les figures de l'insistance ou de l'atténuation

- Hyperbole : elle consiste à exagérer. Elle donne du relief pour mettre en valeur une idée, un sentiment.

Exemple : Un géant pour un homme grand, un pygmée pour un petit homme.

- Accumulation : Énumération plus ou moins longue de termes. (Excès, amplification)

Exemple : Français, Anglais, Lorrains, que la fureur rassemble. (Voltaire)

- Gradation : c'est une énumération de termes organisés de façon croissante ou décroissante.

Exemple : Va, cours, vole et nous venge ! (Corneille)

- Euphémisme : elle consiste à atténuer l'expression d'une idée, d'un sentiment (pour ne pas déplaire ou choquer).

Exemple : Il nous a quittés (mort). Aller au petit coin.

- Litote : elle consiste à dire moins pour entendre plus.

Exemple : Je ne dis pas non.

- Anaphore : répétition de (s) même(s) terme(s) en début de plusieurs phrases, de plusieurs vers, de plusieurs proposition.

Exemple : Cœur qui a tant rêvé, Ô cœur inachevé, cœur éternel. (Charles Péguy)

- Parallélisme : répétition de la même construction de phrase (autrement dit de la même structure syntaxique).

Exemple : Innocents dans un bain, anges dans un enfer. (Victor Hugo)

- Question oratoire/ rhétorique : affirmation déguisée sous la forme d'une question. (Question dont on connaît la réponse)

Exemple : Ne suis-je pas adorable ?

5.6. Les figures d'opposition

- Antithèse : opposition très forte entre deux termes.

Exemple : Qui aime bien châtie bien. Ici c'était le paradis, ailleurs l'enfer. (Voltaire)

- Oxymore : deux termes, unis grammaticalement, s'opposent par leur sens. L'union de mots contraires frappe l'imagination.

Exemple : Un silence assourdissant. Elle se hâte avec lenteur. (La Fontaine)

- Antiphrase : elle exprime une idée par son contraire dans une intention ironique. On dit le contraire de ce qu'on pense.

Exemple : Tu as eu un zéro en histoire ? Ah ! Bravo !

- Chiasme : deux expressions se suivent, mais la deuxième adopte l'ordre inverse (A-B/ B'-A').

Exemple : Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger.

- Paradoxe : Il énonce une opinion contraire à l'idée commune, afin de surprendre, de choquer, d'inviter à la réflexion.

Exemple : Les premiers seront les derniers.

5.7. Les figures de rupture

- Anacoluthie : rupture de construction syntaxique

Exemple : Le nez de Cléopâtre, s'il eût été plus court, la face de la Terre en eût été changé. (Pascal)

- Ellipse : absence d'un ou de plusieurs mots.

Exemple : La Tunisie, mon papa et plouf !

- Zeugma : rapprochement d'un mot concret et d'un mot abstrait dans un même énoncé.

Exemple : Il prit du ventre et de l'importance.

5.7. Les figures sonorisées

- Assonance : répétition d'un même son de voyelle dans une même phrase ou dans un ensemble de vers.

Exemple : Les sanglots longs

Des violons

De l'automne

Blessent mon cœur

D'une langueur

Monotone (Paul Verlaine)

- Alliteration : répétition du même son de consonne, écho vocalique de consonne.

Exemple : Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? (Racine)

- Paronomase : rapprochement de deux homonymes (qui se prononcent pareil) ou de deux paronymes (qui se prononcent presque pareil)

Exemple : Qui se ressemble s'assemble. Mangeons bien, mangeons bio !

Exercice d'application

- **Identifiez la figure de style incluse dans chacune des énoncés suivants.**

(Zeugma-allitération- oxymore-euphémisme-chiasme-litote-synecdoque)

a- Napoléon était maigre et officier d'artillerie.

b- Farfouiller, chuchoter, sussurer, etc.

c- Un silence éloquent.

d- Pierre est très prudent.

e- Un roi chantait en bas, en haut mourait un Dieu. (V. Hugo)

f- Va, je ne te hais point. (Chimène s'adressant à Rodrigue)

g- La France a gagné.

(Source : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; 1994)

Bibliographie

- Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 191 p.
- Cuq, P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris :
- Clé international. 303 p.
- Grossmann, F. (2011). *Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations*. Pratiques. linguistique, littérature, didactique. N°149-150. Pp. 163-183.
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. France : Larousse. 541 p.
- Jeuge-Maynard, I. (2010). *Le Petit Larousse Illustré*. Paris : Larousse. 1856 p.
- Sittographie

<https://www.lalanguefrancaise.com/linguistique/figures-de-style-guide-complet>

Didactique de la grammaire

Sommaire

- Le rapport de la grammaire à la didactique
- Définition de la grammaire
- Le morphème et le monème
- Exercices d'application
- Les courants didactiques de la grammaire
- Test sur l'approche communicative
- Exercice (comparaison entre la grammaire traditionnelle et la grammaire actuelle)
- La grammaire textuelle
- Typologie des organisateurs textuels
- Exercice d'application

1. Le rapport de la grammaire à la didactique

Sur le plan des fonctions accordées à la grammaire et à son enseignement, la fonction « maîtrise du fonctionnement de la langue » accordée à la grammaire et à son enseignement semble dominante, en contraste avec la fonction « compréhension du fonctionnement de la langue ». Ce constat devra toutefois être précisé et nuancé. Si l'utilité de la grammaire en écriture paraît être une évidence autant pour l'apprentissage que la didactique de la grammaire, elle ne semble pas l'être pour la communication orale et, surtout, pour la lecture. Enfin, presque tous les futurs enseignants s'entendent à dire que la grammaire est très utile, voire indispensable, pour développer les compétences langagières. Le portrait que nous venons d'esquisser pourrait soutenir la définition que nous proposons du rapport à la grammaire et à la didactique de la grammaire, soit :

La disposition d'un futur enseignant à l'égard des objets grammaire et didactique de la grammaire, de même qu'à l'égard de la mise en œuvre pratique de ces objets dans sa vie personnelle (d'apprenant) et sa vie professionnelle (d'enseignant). (Barré-De Miniac, 2002 : 2).

2. Définition de la grammaire

Pour commencer, il importe de souligner que le rôle joué par la grammaire est très controversé selon Martinez. Cela est dû au flou qui prévaut dans sa définition, qui recouvre la description des règles de fonctionnement général d'une langue, ou un ensemble de prescriptions imposées à ceux qui parlent, ou encore le système des règles de L2 intériorisées par l'apprenant (1996 : 93).

Le terme de grammaire a plusieurs acceptions selon les théories linguistiques.

- La grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (études des phonèmes et de leurs règles de combinaison) ; une syntaxe (règles de combinaison des morphèmes et des syntagmes ; une lexicologie (étude du lexique) ; une sémantique (étude des sens des morphèmes et de leurs combinaisons). Cette description est dépendante des théories linguistiques. Il est

donc question de grammaire structurale, fonctionnelle, distributionnelle, générative selon le cadre théorique.

- La grammaire est la description des seuls morphèmes grammaticaux et lexicaux, l'étude de leurs formes (flexion) et de leurs combinaisons pour former des mots (formation des mots) ou des phrases (syntaxe). Dans ce cas, la grammaire s'oppose à la phonologie (études des phonèmes et de leurs règles de combinaison) ; elle se confond avec ce qui est appelé une morphosyntaxe.
- La grammaire est la description des morphèmes grammaticaux (article, conjonctions, préposition, etc.) en excluant les morphèmes lexicaux (noms, adjectifs, verbes, adverbes de manière), et la description des règles qui régissent le fonctionnement des morphèmes dans la phrase.
- En linguistique générative, la grammaire d'une langue est le modèle de la compétence idéale qui établit une certaine relation entre le son (représentation phonétique) et le sens (interprétation sémantique).
- La grammaire normative et pédagogique apparaît au XIX siècle, avec la nécessité d'enseigner la langue française écrite, son orthographe, ainsi que la langue française parlée **(J. Dubois, 1994 : 226)**.
- Morphème : Ce terme désigne le plus petit élément significatif individualisé dans un énoncé, que l'on ne peut diviser en unités plus petites sans passer au niveau phonologique. C'est donc l'unité minimale porteuse de sens que l'on puisse obtenir lors de la segmentation d'un énoncé sans atteindre le niveau phonologique. À ce titre, il s'oppose au phonème. On peut dire donc qu'un énoncé comme « Les boxeurs souffrent » est composé, sur le plan graphique, de sept morphèmes : le+s+box+eur+s+souffr+ent. On distingue les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux. Les premiers appartenant à une liste ouverte (box, souffr) et les seconds à une liste fermée (le, eur, s, ent) **(id. : 308)**.

Exercices d'application

- **Reconstituez les phrases complexes suivantes à partir des éléments donnés puis soulignez les verbes conjugués.**

a- Lili-brusquement-et-après dix minutes de course-se tourna-vers moi

b- Que nous avions perdu-je-le sentier-me rendis compte-depuis longtemps

c- Heureux et fiers de cette aventure-fûmes-allait permettre-nous-qui-de beaux récits

d- Vers la gauche-et-tous les deux à la fois-je-nous-criâmes-me tournais

e- Qui roulèrent sous mes semelles-reconnurent-une série de pierre rondes-mes pieds.

Exercice

- **Cochez les cases dans le tableau ci-infra en fonction de vos connaissances de la didactique de la grammaire puis commentez vos réponses oralement.**

Activités	Pas d'accord	Relativement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Corriger la syntaxe				
Comprendre le fonctionnement de la langue				
Maîtriser le fonctionnement de la langue				
Corriger l'orthographe				
Bien écrire				
Comprendre des phrases				

Bien s'exprimer oralement				
Produire des phrases				
Réussir un examen				
Se faire comprendre				
Vous aider à communiquer				
Corriger le lexique				
Vous aider à lire				

3. Les courants didactiques de la grammaire

3.1. La grammaire dans la méthodologie traditionnelle

Elle est aussi nommée méthodologie classique, utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec en vue de faciliter l'accès aux textes littéraires. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Au XVIII^e siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous formes de phrases). Dans l'optique d'Henri Bess et Rémy Porquier, la grammaire traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées à

l'apprentissage étaient souvent artificielles. Cette grammaire a été remise en question en faveur de la méthode naturelle.

3.2. La grammaire dans la méthode naturelle

La méthode naturelle comme l'explique Ana Rodriguez Seara (2001), se situe à la fin du XIX siècle et a coexisté avec la grammaire traditionnelle. Gouin élabore une théorie qui naît de l'observation de ses propres problèmes d'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle. Cela dit, on comprend aisément que ce courant ne mettait pas l'accent sur la grammaire (surtout une grammaire consciente). L'accent était mis plutôt sur la langue comme un tout. Pour Gouin, la langue étrangère avec toutes ses composantes : grammaire, lexique, phonétique ...devait être apprise naturellement après une longue période d'écoute et d'imitation. Cela paraît donc exclure tout apprentissage raisonné.

3.3. La grammaire dans la méthodologie directe

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX siècle et le début du XX siècle. En France, elle s'oppose systématiquement à la méthodologie traditionnelle. Les principes fondamentaux qui la définissent sont :

- L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Les professeurs expliquent le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible ;
- L'utilisation de la langue orale sans passer par sa forme écrite ;
- L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

3.4. La grammaire dans la méthodologie active

La méthodologie active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Dans cette méthodologie, l'enseignement du vocabulaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive ; on lui préférait la répétition extensive des structures.

3.5. La grammaire dans la méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale est née au cours de la 2^{ème} guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine. L'analyse considérait la langue dans deux axes : paradigmatique et syntagmatique. Cela explique que les exercices structuraux proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base : la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

3.6. La grammaire dans la méthodologie audiovisuelle

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué d'enregistrements magnétiques et le support visuel d'images fixes. Cette méthodologie se distingue de celle directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale. C'est le professeur qui facilitera à l'apprenant au cours des exercices l'analyse implicite des structures.

3.7. La grammaire dans l'approche communicative

Le rôle du professeur a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de l'approche communicative. Il n'est plus le maître qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des élèves que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace

implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière) : demander un objet, une permission, donner un ordre. Elle s'intéresse ainsi à la communication et aux actes de parole.

3.8. La perspective actionnelle

Le CECR considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas uniquement langagières) dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. L'environnement dont il s'agit reste la classe ; le domaine d'action est celui de l'apprentissage.

3.9. L'éclectisme actuel

La didactique du français langue étrangère est en crise méthodologique. Il n'y a pas de méthodologie unique. L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant dispose de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, qu'il puisse établir les besoins des apprenants. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie, et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe.

3.10. L'approche par compétences

C'est une approche axée sur l'apprenant, mais surtout sur l'activité de celui-ci et par conséquent sur l'apprentissage actif. Ainsi, on recommande d'abandonner la logique de la transmission des connaissances universelles, par l'enseignant à un apprenant passif, au profit d'un apprentissage qui s'appuie davantage sur l'activité des apprenants. On rejette aussi les fondements behavioristes de la pédagogie par objectifs en faveur du cognitivisme. De même, on insiste sur l'importance de favoriser le transfert des apprentissages en dehors de l'école (Ait Djida, 2009 ;

Ammouden, 2017 ; Perrenoud, 2011). Pour étayer notre propos, nous rappelons que cette approche s'inspire du mouvement de l'école socioconstructiviste né au début du siècle passé, et fait ainsi partie des modèles qui « attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances » (Carbonneau & Legendre, 2002, p. 15). Le constructivisme, dont le chef de file fut Piaget (1896-1980), baptise une école de pensée selon laquelle un acteur échafaude ses connaissances et devient responsable de son processus d'apprentissage. Le socioconstructivisme, qui s'origine dans les travaux de Vygotski (1896-1934), fait office d'un appendice du constructivisme qui incite l'apprenant à créer ses connaissances au contact de ses pairs.

Test sur l'Approche Communicative

- **Savez-vous ce qu'on attend d'un professeur en pleine Approche Communicative ?**
- **Déterminez les réponses qui se rapprochent le plus de cette tendance méthodologique**

1. Pour enseigner le vocabulaire, la meilleure solution est...

- A. que les élèves apprennent par cœur des listes de mots
- B. que le professeur fournisse le vocabulaire nécessaire chaque fois que l'étudiant en a besoin
- C. d'utiliser les dialogues organisés autour d'un thème lexical (les vêtements, le corps humain, les aliments...)

2. Pour enseigner la grammaire, le professeur doit...

- A. donner les règles de grammaire aux étudiants
- B. ne donner aucune règle de grammaire
- C. faire en sorte que ce soient les étudiants eux-mêmes qui découvrent les règles grammaticales

3. Quand un étudiant commet une faute, le professeur doit...

- A. corriger cette faute immédiatement
- B. demander aux autres étudiants de corriger
- C. donner la règle correcte

4. Lorsqu'on utilise une méthode communicative, les images servent...

- A. à faciliter la compréhension du dialogue
- B. à traduire en images le dialogue
- C. à rendre le cours plus agréable

5. Lequel de ces deux exercices structuraux peut être accepté, en Approche Communicative ?

A. Lisez et transformez.

Exemple : il vient voir Paul avec ses enfants > Ils viennent voir Paul avec leurs enfants.

- je reviens de Lyon avec mes amies
- tu apprends le français avec tes parents
- je prends le train avec mes cousins
- Il apprend à bricoler avec ses amis

B. Vous allez écouter les informations suivantes deux fois. Prenez des notes et répondez aux questions suivantes à l'écrit

(Transcription : Smith John. Nationalité anglaise. Professeur, 37 ans, marié. Adresse : 10, rue de paris à Nice. Langues parlées anglais, français et allemand)

- bonjour, monsieur, quel est votre nom ?
- vous êtes de quelle nationalité ?
- est-ce que vous travaillez ?
- vous avez quel âge ?
- et vous êtes célibataire ?

6. Lorsqu'on travaille sur un dialogue en Approche Communicative...

A. On peut faire répéter toutes les phrases par les apprenants.

B. On peut faire rejouer le dialogue par les apprenants jusqu'à ce qu'ils le connaissent par cœur.

C. On peut vérifier ce que les élèves ont compris et améliorer la compréhension par deux ou trois écoutes successives

7. Lequel de ces trois dialogues pourrait être utilisé ?

A. Le matin, je me lève à 7 heures. Je vais dans la salle de bains et je me lave. Je prépare mon petit déjeuner. Ensuite je m'habille. Je sors de chez moi et je vais à mon bureau.

B. - Qu'est-ce que c'est ?

- C'est une table
- C'est une table en fer ?
- Non, c'est une table en bois
- Qu'est-ce qu'il y a sur la table ?
- Il y a un livre

C. - Salut ! ça va ?

- oui pas mal, et toi ?
- bof... pas trop !

8. L'objectif d'un cours de français, c'est...

A. de parler un français correct

B. de se débrouiller dans diverses situations de communication

C. de ne pas faire de fautes d'orthographe

9. On peut traduire des énoncés dans un cours communicatif ?

- A. oui
- B. non
- C. de temps en temps

10. On utilise avec un groupe de débutants des documents authentiques dès le premier jour de classe en Approche Communicative ?

- A. oui
- B. non

11. La progression qui correspond aux méthodes communicatives est celle...

- A. qui va du plus facile au plus difficile
- B. qui n'aborde qu'une seule difficulté à la fois
- C. qui aborde les difficultés en fonction de l'objectif, même si ces difficultés sont multiples.

12. Dans les méthodes communicatives, on n'enseigne jamais le passé composé avant que l'apprenant ne connaisse parfaitement le présent

- A. vrai
- B. faux

13. Il ne faut pas enseigner des mots familiers comme « sympa », « chouette », « crevé », etc., en Approche Communicative

- A. vrai
- B. faux

14. Laquelle de ces deux phrases (« je ne sais pas », « je sais pas ») faut-il enseigner ?

- A. « je ne sais pas »
- B. « je sais pas »
- C. les deux

15. Que préconise l'Approche Communicative quand le nombre d'apprenants dans la classe est très important (30, 40 élèves) ?

- A. on organise des travaux de groupe, des jeux, des activités créatrices, mais la classe est bruyante.
- B. on propose des exercices, des devoirs et on met des notes aux apprenants
- C. Il n'y a rien à faire, il est impossible d'être efficace dans cette situation.

16. D'après vous, qui doit parler le plus dans un cours communicatif ?

- A. le professeur
- B. l'apprenant

17. D'après vous, les méthodes communicatives sont celles...

- A. qui proposent un programme précis, qui détermine étape par étape ce que doit faire le professeur.
- B. qui offrent des choix, des possibilités d'adaptation, d'élaboration de matériel par le professeur.

18. L'écrit, dans les méthodes communicatives, peut être enseigné dès les premières heures de classe ?

- A. oui
- B. non

Source : M^a Ángeles Solano Rodríguez

OCW – Universidad de Murcia

<https://docplayer.fr/41215602-Test-sur-l-approche-communicative.html>

Exercice

- En vous référant à la comparaison établie dans le tableau ci-infra, déterminez l'approche de la grammaire en cours dans chaque colonne.

- Liste de règles et d'exceptions	- Description de systèmes de règles et de régularité
- Analyse de la phrase en propositions et en mots	- Analyse de la phrase en phrases syntaxiques et en groupes syntaxiques
- Attribution de fonctions aux mots	- Attribution de fonctions aux groupes syntaxiques
- Recours prépondérant à la sémantique	- Recours prépondérant à la morphosyntaxe
- Absence de manipulations	- Recours aux manipulations

syntaxiques pour poser un jugement de grammaticalité	syntaxiques pour poser un jugement de grammaticalité
- Absence de prise en compte de la grammaire textuelle	- Prise en compte de la grammaire textuelle

Source : Enseigner la grammaire actuelle/ Programme de recherche en littératie p 06

https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/Enseigner-la-grammaire-actuelle_9mai.pdf

4.La grammaire textuelle

C'est l'étude de la construction et du fonctionnement des textes qui représentent les traces tangibles de l'activité discursive à travers lesquelles nous examinons tout ce qui assure la structuration, la cohérence et l'évolution d'un texte. Pour ce qui est de la cohérence textuelle, qui peut être implicite (ponctuation) ou explicite (marqueurs et organisateurs textuels), elle a trait à l'efficacité de la communication. Cela veut dire que toutes les idées doivent se rapporter au même sujet (unité thématique). Aussi, il faut qu'il ait dans le texte des mots et des groupes de mots qui reprennent ce qui a été évoqué antérieurement (reprise d'informations ou anaphores). Afin d'éviter les redites inutiles, chaque nouvelle phrase doit apporter de nouvelles informations qui soient en relation avec la précédente et la suivante ( volution de l'information et évitement des contradictions). Cette évolution se réalise grâce à des outils appelés communément les connecteurs ou marqueurs de relation.

Toutefois, Pendanx (1998 : 132), rappelle que les activités qui exigent un investissement discursive tel que la production, mettent souvent en évidence une maîtrise insuffisante des marqueurs grammaticaux préjudiciable à la communication. Dans ce cas précis, il est inutile de recourir à des exercices isolant le marqueur qui

fait problème, ceux-ci peuvent déboucher sur une réussite caduque, mais dont l'intérêt s'avère coûteux dès que l'apprenant est positionné dans une situation de production.

- **Typologie des organisateurs textuels**

Organisateurs textuels	Transitions
<i>Puis, ensuite, le lendemain, quelques mois plus tard, depuis ce jour-là, de nos jours, en 1967, au cours du XX^e siècle, il y a de cela très longtemps, etc.</i>	de temps
<i>À côté, en bas, au bord de la rivière, un peu plus loin, de l'autre côté, plus au nord, en haut, derrière, etc.</i>	d'espace ou de lieu
<i>D'abord, dans un premier temps, en premier lieu, premièrement, pour commencer, d'entrée de jeu, ensuite, deuxièmement, d'une part ... d'autre part, de plus, en outre, et, enfin, etc.</i>	d'énumération, d'ordre ou de succession
<i>Ainsi, autrement dit, en d'autres termes, car, en fait, en effet, c'est pourquoi, c'est-à-dire, en d'autres mots, pour cette raison, puisque, parce que, etc.</i>	d'explication ou de justification
<i>Surtout, essentiellement, par-dessus tout, etc.</i>	de hiérarchisation
<i>Pourtant, cependant, néanmoins, toutefois, au contraire, par contre, certes, bien que, quoique, bien sûr, quand même, etc.</i>	d'opposition, de concession
<i>Donc, ainsi, en somme, finalement, en résumé, pour tout dire, en conclusion, enfin, etc.</i>	de conclusion

- **Texte contenant des organisateurs textuels**

Texte	Articulations du texte
Pourquoi arrêter le progrès?	Titre
1. <i>L'autoroute électronique ne cesse de faire de nouveaux adeptes et de gagner en popularité. Malgré cela, un certain nombre d'irréductibles refusent encore d'utiliser cette technologie de pointe. Cette réticence nous paraît excessive et totalement injustifiée, surtout si l'on considère les nombreux aspects positifs du Net.</i>	Sujet amené Sujet posé Thèse ou prise de position
2. <i>D'abord, Internet est un instrument de recherche remarquable. En effet, en quelques minutes seulement, l'utilisateur de l'autoroute électronique accède à une banque de données parmi les plus riches qui soient.</i>	1 ^{er} argument qui appuie la thèse
3. <i>Ensuite, la Toile est un outil de communication d'une rare efficacité. Grâce au courrier électronique, deux amoureux temporairement isolés dans des coins diamétralement opposés du globe peuvent communiquer rapidement et facilement.</i>	2 ^e argument qui appuie la thèse
4. <i>Bien sûr, certains utilisateurs abusent parfois des plaisirs que procure la navigation dans Internet et y consacrent un peu plus de temps que ne le souhaiterait leur entourage, négligeant ainsi d'autres obligations ou activités. Mais comment résister à une telle ouverture sur le monde? Où trouver autant de réponses, en aussi peu de temps, et tout cela depuis son domicile?</i>	Argument concédé Réfutation
5. <i>En somme, l'inforoute est un merveilleux outil d'information et de communication, pourvu qu'on en use avec modération.</i>	Conclusion et reformulation de la thèse

Exercice d'application

- **Voici un texte narratif contenant des organisateurs textuels. Identifiez-les tout en précisant le rôle de chacun d'entre-eux.**

La coureuse des grèves

Une vingtaine d'étés durant, tant que les gelées n'empêchaient pas la navigation, on voyait la Coureuse des grèves remonter la mer à la barre du jour, son panier d'osier à la main. Elle ramenait tantôt un canard sauvage, tantôt un fromage fin, du poisson frais ou une baguette de pain de matelot, mais aussi des « présents rares ». Sa maison recelait des trésors : des robes de Chine et d'ailleurs, des bérets basques, du rhum de la Jamaïque, des parfums français,...

Elle n'avait jamais quitté son domaine qui s'étendait jusqu'à la mer, et pourtant, elle connaissait des danses étrangères et pouvait nommer les ports de nombreux pays du monde.

Elle était toute jeune encore que son père, un ancien marin qui « avait navigué sur les sept mers » au temps de sa jeunesse, lui décrivait déjà des pays où les roses sont en fleurs dans le mois de janvier, où des femmes peu vêtues dansaient sur des sables lumineux, et où l'on charmait les serpents venimeux. Puis, finissait-il toujours par ajouter : « Je me suis marié dans l'automne et j'ai vendu ma goélette dans le printemps ». Depuis que le vieillard était disparu, elle passait les longues saisons froides à se bercer lentement dans la grande chaise de son père, là où, de la fenêtre, il regardait la mer.

Tous les jours, l'été, lorsque le soleil commençait à baisser, habillée d'une robe de soie chatoyante qui sentait l'encens, elle prenait le sentier qui menait à la mer. Arrivée sur la grève, elle y retrouvait des marins de tous les pays qui avaient pris

l'habitude de s'arrêter en mer pour rencontrer la Coureuse des grèves de Saint-Jean-Port-Joli.

Cet automne-là, le temps des grandes marées était arrivé mais la Coureuse des grèves ne semblait pas le réaliser; elle continuait à passer ses nuits hors du logis. Et puis un soir, peu de temps après qu'un navire amarré au large eut actionné son cor de brume, elle sauta dans une barque qui fit terre auprès d'elle. On ne la revit jamais; l'équipage l'avait emmenée dans les « Vieux Pays ».

Peu à peu, la maison tomba en ruine et la forêt recouvrit la petite terre qui menait à la mer. Mais sur la Côte Sud, la Coureuse des grèves vit toujours dans les mémoires.

La coureuse des grèves, 1990

Bibliographie

- Ait Djida, M.A. (2009). L'approche par les compétences et la problématique du transfert. Synergies Algérie Gerflent, n° 5, 55-63.
- Ammouden, M. (2017). La place de quelques principes de l'Approche Par les Compétences dans les nouveaux manuels de français. Dans S. Saidoun & K. Ferroukhi (éds.), *Le manuel scolaire en Algérie à l'ère des réformes : enjeux et perspective* (p. 20-37). Berne : Éditions universitaires européennes.
- Barré-De Miniac, C. (2002b). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Revue Éduquer*, 2, 3-10.
- Bess, H & Porquier, R. (1984). Grammaire et didactique des langues. Hatier-Didier : Paris. 286 p.
- Carbonneau. , M & Legendre, M. F. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, n° 123, 12-17.
- Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. 191 p.
-
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. France : Larousse. 541 p.
- La Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui. (1990). Les marques d'organisation du texte et L'organisation textuelle. pp 46-58.

- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je ? : Paris. 126 p.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette FLE. 192 p.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : Esf éditeur. 117 p.

Sittographie

- SEARA RODRÍGUEZ, Ana (2001). « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours ». Revista de Humanidades [En ligne], 1, Article 8, URL : http://www.uned.es/catudela/revista/index_publici.htm.
- https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/05/Enseigner-la-grammaire-actuelle_9mai.pdf
- <https://docplayer.fr/41215602-Test-sur-l-approche-communicative.html>
- <http://www.cce.umontreal.ca/auto/marqueurs.htm>

Enseignement (Didactique) du FLE

Sommaire

- La langue française en Algérie
- La didactique d'après les dictionnaires
- Aperçu sur la naissance du FLE
- Quelques notions fondamentales de la didactique du FLE
- Exercice
- Quelques spécificités inhérentes à la classe de FLE
- Activités de réflexion

1. La langue française en Algérie

Il nous semble très important d'aborder l'histoire et le statut de la langue française en Algérie avant d'aborder de front son enseignement. Le cas du français est très complexe, sinon le plus flottant qui soit sur l'échiquier des langues parlées en Algérie. De langue seconde ou véhiculaire dans la période post-coloniale, elle se voit abdiquer ce statut avec l'avènement de la première réforme éducative de 1970. À partir de ce « putsch linguistique », la langue française est désignée langue étrangère.

Le premier statut, aussi caduc soit-il, n'a été possible que grâce à la présence d'un corps enseignant composé en majorité de Français et d'une minorité d'Algériens ayant fréquenté les bancs de l'école française d'avant l'indépendance. Ces circonstances ont alors concouru au maintien du français comme langue d'enseignement. L'intronisation de la langue arabe a favorisé par la suite la prise de relais dans l'enseignement des matières scientifiques. Néanmoins, l'expansion de l'arabisation dans le secteur éducatif algérien n'est pas sans limite. Rahal écrit à ce propos que celle-ci « n'a pas été poursuivie dans le supérieur puisque paradoxalement le français est resté dans de nombreuses universités, la langue de l'enseignement et des techniques (2001 : 2).

Avant de mettre la lumière sur la réalité linguistique du français dans l'Algérie contemporaine, il sied de nuancer dans la terminologie courante la notion de statut du français. D'abord, au plan strictement juridique, « une langue a un statut dans un pays lorsqu'elle est officiellement reconnue dans les institutions » (Cuq, 1991 : 130). Elle est de ce fait une langue officielle et par conséquent la langue d'enseignement et de la gestion des affaires administratives. Ensuite, une langue peut accéder en dehors des circuits officiels à un statut social : « une langue

étrangère a un statut dans un pays lorsque, même non reconnue officiellement, elle est un état de fait socialement indéniable » (*id.* : 131). Ainsi, elle se retrouve transcendée au rang de langue étrangère prioritaire ou bénéficiant d'une valeur ajoutée. La complexité, voire l'ambiguïté du statut du français en Algérie provient pour partie du fait que ce pays est classé deuxième espace francophone après l'Hexagone sans se risquer officiellement à intégrer la grande famille de la Francophonie. Toutefois, l'Algérie se contente de se positionner en membre observateur, encore que ce rapprochement de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), n'a pu avoir lieu qu'en 2002. Face à ce quasi *statu quo*, et selon les révélations du Haut Conseil de la Francophonie faites en 1993 et rapportées par le professeur Sebba, « l'Algérie qui n'est pas officiellement membre de la Francophonie est considérée comme le premier consommateur de produits culturels français en Afrique » (2001 : 3).

Le deuxième facteur qui alimente cette ambiguïté est à rechercher dans le tiraillement de la langue française au sein même de la sphère du pouvoir : « d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme » (Caubet, 1989 : 122). En dépit de l'égard dont jouit cette langue au sein même de la société civile, la position de l'Algérie officielle demeure inchangée. Cette ambivalence se traduit chez Taleb Ibrahim par l'état de bilinguisme de fait ou de droit en alignant « le déni officiel, d'une part, et la prégnance de son pouvoir symbolique, d'autre part » (2004 : 214). Ce déni est attribuable à des raisons historique et politique bien connues. Il n'en demeure pas moins que l'état de fait ou de droit dont parle l'auteure trouve sa raison d'être dans le retour en force de cette langue. Les ténors de la réforme du système éducatif proclamée dès l'année 2000 ont apporté un soutien indéfectible en faveur de la réhabilitation de la langue française en l'introduisant pour la

première fois dès la 2ème année primaire. Cette décision aussitôt révisée pour des considérations technique et didactique, a entraîné le décalage d'une année de l'enseignement obligatoire de cette langue. Le champ de l'audio-visuel, la presse écrite. Le français est considéré par Cuq comme une valeur ajoutée dans un pays où l'administration est bilingue ou francisée, où la langue diplomatique est le français, et où les études supérieures en science se font en français. Par-dessus tout, l'accès à tous ces domaines requiert une connaissance de cette langue (Cuq, 1991 : 133). Les enjeux scientifiques, économiques et culturels ont contribué à préserver cette image de qualité de la langue française au sein de la société en la gratifiant du « titre » de langue étrangère prioritaire. À dire vrai, le déni tant affiché n'est pas aussi farouche que ne semble le scénariser l'idéologie politique. À la lueur de la convention⁵ culturelle, scientifique et technique signée conjointement par l'État algérien et l'État français, nous lisons dans l'article n°1 du premier chapitre du journal officiel que cette coopération bilatérale a trait en premier lieu à l'éducation et à l'enseignement du français (2008 : 5). Cet intérêt de premier ordre *vis-à-vis* de l'enseignement de cette langue est explicité dans les articles 1 et 2 du deuxième chapitre qui rappellent la place spécifique de la langue française en Algérie et que pour son développement, « une attention particulière est portée au programme d'appui à la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie, compte tenu notamment de la place du français dans les *cursus* d'enseignement supérieur » (*id.* : 6). Autant affirmer sans ambage que l'intérêt pour cette langue au plan scientifique notamment mais également le prestige qui l'emporte dans la société algérienne nourrit quelques passions larvées à son égard dans les discours officiels. Le sociolinguiste Sebba exprime merveilleusement la complexité du cas de la langue française en Algérie dont l'usage dépasse de loin les velléités francophonie vs arabophonie ou celles du statut officiel vs statut social en puissance :

En effet, la réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif (2001 : 3).

In fine, il importe de rappeler qu'avec l'introduction de l'anglais en 3^{ème} du cycle primaire, l'Etat algérien tend à en faire la 1^{ère} langue étrangère au détriment du français qui est enseigné à partir de la 3^{ème} année moyenne. Il va falloir attendre quelques années pour voir cette réalité concrétisée dans le contexte de l'enseignement mais aussi social pour affirmer cette hypothèse.

2. La didactique d'après les dictionnaires

Le terme didactique s'origine dans le mot grec (*didaskein*) qui veut dire enseigner. Il désigne ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Pour le dictionnaire de *Didactique du français langue étrangère et seconde*, et en tant que nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement/ apprentissage (2003 : 69). Si l'on se réfère au Dictionnaire le premier *Petit Larousse* (1905), le substantif didactique est défini comme « l'art d'enseigner », tandis que le *Petit Larousse* (2011) propose la définition suivante : « Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement ». Le *Petit Robert*, quant à lui, le définit comme « Théorie et méthode de l'enseignement [...] La didactique des langues ». En ce qui concerne l'adjectif, le premier *Petit Robert* (1967) indique : « qui vise à instruire [...] Ouvrages didactiques » ; le *Petit Larousse* (2011) précise : qui a pour objet d'instruire », et le *Trésor de la langue française*, « qui vise à instruire » Genre, langage didactique ». Dès sa première édition, le *Petit Robert* précise aussi sous l'adjectif *didactique* : « Qui appartient à la langue des sciences et des techniques. Terme didactique, inusité dans langue courante. [...] Avoir une façon didactique de s'exprimer » ; l'édition 2011 reprend, en

modifiant légèrement : « Qui appartient à l'usage des sciences et des techniques, à une langue de spécialité. Terme didactique, inusité dans la langue courante ». Le « langage didactique » est donc mis en avant par le TLF. Cet usage est classique dans le *Petit Robert* qui réserve un sort particulier à l'information sur la langue scientifique et technique, note Candel (2015 : 46). En revanche, les dictionnaires Robert utilisent couramment la marque de domaine « didact ». Elle sert à qualifier un « Mot ou emploi qui n'existe que dans la langue vivante » (Petit Larousse 2011). Un lien logique rapproche « didactique » et « langues de spécialités ». Quand il définit la didactique, note le même auteur, cette « théorie et méthode de l'enseignement », le *Petit Robert* 2011, fait un renvoi analogique à « pédagogie ». La didactique serait selon Candel, la science dont l'objet est la transmission du savoir et ses méthodes, et la pédagogie renverrait davantage au destinataire de l'enseignement (*idem.*).

3. Aperçu sur la naissance du FLE

A priori, la didactique du FLE se distingue de la didactique générale dans la mesure où cette dernière intéresse les théories de l'éducation et les différentes matières telles que la didactique des mathématiques, de la physique, les sciences naturelles, etc. Ainsi, la didactique du FLE (Français Langue Étrangère) est considérée comme une didactique spécifique, *id est* « la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français » (Abah, 2015 : 256). Le concept FLE inclut le français enseigné dans l'Hexagone et dans de nombreux pays étrangers, notamment dans des espaces scolaires qui dépendent de des ambassades de France à l'instar des Instituts et des centres culturels français ou les lycées suivant le programme d'enseignement français. Le lycée français Alexandre Dumas à Alger en constitue un exemple édifiant.

Il convient de souligner que le FLE reste distinct du français langue maternelle (FLM) ou le français langue seconde (FLS), qui veut dire la langue d'enseignement.

Par ailleurs, le FLE est né vers les années 1980-1990 grâce à la mise en place de formations en vue de l'acquisition de premiers diplômes nationaux (maîtrise FLE et DEA) à l'université de Sorbonne.

Dans un ouvrage qui fait référence depuis, *Champs de signes : état de la diffusion du français langue étrangère*, L. Porcher – un de ses principaux acteurs – décrit le français langue étrangère (FLE) comme : Un champ avec des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées. (Porcher, 1987 : 8 in Spaëth, 2020 : 7).

D'après Spaëth, professeure de FLE à l'Université Sorbonne Nouvelle, en 1987, quelque 'uns des fondateurs du FLE (Reboulet, Coste, Galisson) créent la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde (la SIHFLES) : « Cette société savante regroupe très vite des enseignants et des chercheurs du monde entier, signe intéressant d'un grand intérêt pour une histoire contextualisée et du besoin de construire des connaissances pour chaque pays concerné ». Elle ajoute que :

Dès 1988, la SIHFLES publie sa revue Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde qui reste à ce jour la seule du domaine. Le FLE se présente donc, au début des années quatre-vingt-dix, comme une nouvelle discipline qui ne semble plus avoir de lien avec une histoire de la diffusion et de l'enseignement du français, marquée par l'impérialisme et la colonisation auxquels on ne fait que très peu référence. C'est un fait aussi que le FLE prend alors place dans une construction épistémologique organisée par le thème de la synchronie. La tutelle de la linguistique et les apports des recherches sur l'apprentissage et la cognition prévalent, lui conférant alors une légitimité inédite. Le principe d'universalité didactique tend à recouvrir la question des contextes : c'est la période de production de méthodes et de manuels «universalistes», légitimés par une approche scientifique que la variable culturelle déstabilise

peu. L'adaptation aux différents contextes d'enseignement du français reste superficielle. (id. 8).

4. Des notions fondamentales en didactique du FLE

4.1. Le contrat didactique

Reuter définit la notion de contrat didactique comme « (...) l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation » (2007 : 59).

Bien évidemment, le contrat peut être implicite. Cela dit, les apprenants savent qu'ils se trouvent dans un contexte didactique pour recevoir un savoir dont le pourvoyeur est l'enseignant. Les rapports de place sont donc au cœur même du dit contrat didactique. En revanche, certains éléments du contrat sont à expliciter ou négocier : les règles, les modes de participation, les frontières de liberté, les valeurs et les objectifs etc. Il importe de mentionner que le contrat didactique peut être rompu en cas de non-respect de ses clauses comme il peut être renégocié au cas où une ou certaines de ses clauses s'avèrent inadaptable à la réalité de la classe.

4.2. La transposition didactique

Dans le champ de la didactique des mathématiques, Chevalard dit que « *tout* projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner » (1991 : 38). Effectivement, cette notion permet de rendre compte du passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir. L'opération qui consiste à transposer le savoir savant à enseigner (sa didactisation) connaît des transformations adaptatives

de façon à en faire une matière prête à être enseigné. Le savoir de référence ou savoir savant

est un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. [...] le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » = savoir savant
(Le Pellec et Marco-Alvarez, 1991 : 40).

Pour ce qui est des savoirs à enseigner, et d'après les mêmes auteurs,

C'est l'ensemble des savoirs] qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes officiels (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes ». Les savoirs à enseigner représentent le résultat de la transposition didactique externe.

Au demeurant, les savoirs enseignés sont ceux que l'enseignant a construits en se référant aux savoirs à enseigner et qu'il mettra en œuvre ; la stratégie enseignante se déclinera à travers cette mise en œuvre. Les savoirs enseignés sont le résultat de la transposition didactique interne. On peut penser, à titre d'exemple, à la préparation journalière de la fiche de cours par l'enseignant.

4.3. Situation d'enseignement/apprentissage

La *situation d'enseignement/apprentissage* est une situation particulière de communication qui met en connexion trois composantes :

- Un formateur (enseignant) qui planifie son action didactique et qui la didactitise pour son public-apprenant ;
- Des formés (apprenants) qui ont choisi d'apprendre ;
- Un contenu d'enseignement (objet essentiel du savoir).

Ce concept mérite nuancé à travers deux autres concepts qui rassemblent de façon plus claire les trois composantes citées ci-dessous :

- La situation d'apprentissage entendue comme les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.), ainsi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualité de l'enseignant) ;
- La situation de classe qui réfère aux spécificités de la triple relation enseignant/ apprenant/ contenus. Si l'accent est mis sur les contenus, la situation sera dite traditionnelle. Si l'accent est mis sur l'échange et la relation interactive enseignant/apprenant, la situation de classe privilégiera la communication. Si l'éclairage est avant tout mis sur l'apprenant, c'est l'autonomie des apprentissages qui sera surtout prise en compte. (*Dictionnaire de didactique du français*, 2003 : 222). Le type de communication, l'autonomie de l'apprenant, la motivation, représentent les maîtres mots de la situation d'enseignement/apprentissage en classe de FLE que nous développerons dans les textes qui suivent.

4.4. La trame méthodique repère

La trame méthodique repère (TMR) est une notion construite à partir de celle d'unité didactique. Elle est rattachable à l'axe méthodologique du champ de la didactique du FLE. Cette notion est inventée par Laurens (2020) pour concevoir des unités didactiques et en même temps comme un outil de formation des enseignants. Selon cette chercheuse, la TMR est une construction liée aux deux plans didactique et pédagogique : « au niveau théorique descriptif, elle convoque l'analyse des fondements théoriques sur lesquels elle est bâtie au regard des objets de savoirs relevant de l'enseignement/apprentissage du FLE ; sur le plan

interventionniste, elle a pour but de cadrer le travail de l'enseignant dans la construction d'unités didactiques » (2020 : 29).

Ses principes se déclinent en 4 phases en vue d'organiser une unité didactique :

- Il s'agit d'ancrer l'apprentissage de la langue dans des situations de communication permettant aux apprenants de découvrir, mémoriser et utiliser les éléments langagiers dont ils ont besoin pour agir dans la langue et développer leurs compétences, sur les plans pragmatique, socio-linguistique et linguistico-discursif ;
- De construire une séquence à partir de la réception de textes sources (écrits ou oraux), pertinents par rapport aux besoins des apprenants, en adoptant une approche globale de la compréhension de ces textes ;
- De mettre en œuvre une pédagogie interactive, par le biais d'activités et de tâches à faire accomplir par les apprenants, favorisant une attitude active qui nourrisse à la fois le sentiment de coopération et le développement de l'autonomie (dans l'apprentissage et dans l'utilisation de la langue) ;
- De privilégier une démarche inductive explicite du travail sur la langue, où l'apprenant est partie prenante de la réflexion sur le fonctionnement de la langue au niveau discursif, lexical et morpho-syntaxique, à partir des échantillons de langue extraits des documents sources auxquels il est confronté. (Laurens, 2012b : 251).

Plus clairement encore, Laurens définit la TMR comme :

Un outil à dimension méthodologique de la didactique du FLE qui a pour propos la conception d'unités didactiques dans le cadre de l'approche communicative/actionnelle. Elle guide l'élaboration d'unités didactiques sur le plan de la détermination des savoirs et des savoir-faire langagiers en objets d'enseignement, d'une part, et sur le plan de la sélection ou de la création des activités d'enseignement/apprentissage et de leur articulation, d'autre part. Les objets d'enseignement visés peuvent être des genres ou des fonctions langagières,

déterminés à partir de tâches ciblées en fonction des besoins ou centres d'intérêt des apprenants. La réalisation de ces tâches permet aux apprenants de développer leurs savoirs et leurs savoir-faire langagiers en FLE en fonction des objectifs pragmatiques, socio-linguistiques/culturels et linguistico-discursif déterminés par la tâche, à travers des activités langagières de réception, d'interaction, de production et/ou de médiation, mobilisant des textes supports. Les activités d'enseignement/apprentissage sont organisées selon un axe méthodique balisant l'apprentissage de la compréhension vers la production, en passant par le traitement explicite inductif de points de langue, dans une logique socio-cognitive et communicative /actionnelle de l'apprentissage. Chaque activité annonce la suivante ou s'appuie sur la précédente, le tout formant un parcours cohérent visant l'appropriation du français comme langue étrangère (op.cit. : 73-74)

Exercice : À la lumière des principes et de la définition de la TMR, faites un schéma qui permet de la modéliser.

5. Quelques spécificités inhérentes à la classe de FLE

5.1. Fonctionnement de la communication

La communication en classe de FLE présente deux visages parfois complémentaires, sinon à l'antipode l'un de l'autre. Nous avons d'une part « à un enseignement centré sur le contenu au service duquel fonctionnent la méthode et l'enseignant. Cet enseignement se définit en fonction d'une progression et de thèmes pré-sélectionnés sans s'appuyer sur un modèle d'apprentissage explicite et mettant, d'une certaine façon, l'apprenant entre parenthèses » ; d'autre part, « on assiste à une valorisation de l'apprenant à qui l'on donne la parole. Toute la pédagogie moderne vise à une plus grande participation de l'élève au processus didactique : la transmission du savoir est réinséré dans un circuit multilatérale ». (Dalgalian, Lieutaud, Weiss, 1983 : 8). Il ne s'agit pas ici de remettre en question les rapports de place entre enseignant/apprenant qui vont de soi. Tous les partenaires de la classe savent que l'enseignant dispose d'une arme fatale, celle de la maîtrise du savoir, notamment la langue, qu'il exhibe en fonction de la situation de classe et des imprévus qui peuvent surgir à tout moment au cours de la séance

de FLE. Nous relevons à cette occasion la remarque fort louable de Giuni, 1986 : 56 cité par Romano & Salzer, 1987 : 18) qui déclare que

L'élève [...] ne se limite pas seulement à recevoir, décoder, assimiler les messages. Il répond activement, se transformant en retour en émetteur. Il sollicite l'enseignant par de nouvelles demandes et propositions, qui entretiennent, en permanence, le processus d'autoformation. L'enseignant et l'élève, instaurent donc, dans la communication entre eux, un processus réciproque d'autoformation

C'est dire en substance que lorsque la primauté est accordée au contenu informationnel, nous pouvons aisément la qualifier de directive. Au contraire, une pédagogie non-directive structure l'apprentissage en concertation avec l'apprenant, ses besoins et sa motivation.

5.2. Autonomie de l'apprenant

Quand bien même l'autonomie de l'apprenant soit encouragée par les pratiques professorales, l'apprenant détient une part de responsabilité dans son développement. Lorsqu'il comprend que son enseignant est perméable à la prise de parole spontanée en créant un climat écologique pour la prise en charge de ses besoins, il sera à même de sortir de sa passivité et se transforme en un véritable partenaire de l'opération didactique. Cela étant dit, la grande responsabilité incombe sans aucun doute à l'enseignant sensé prendre au sérieux et s'intéresser « à ses problèmes affectifs, à ses blocages, et à ses défenses, à ses motivations conscientes et latentes, en un mot à sa faculté et à ses raisons d'apprendre ou de ne pas apprendre » (*op.cit.* : 7).

La problématique relative au sens dans la production, qu'elle soit orale ou écrite, a été soulevée par Pendanx qui banalise le risque d'improviser sans blocage en imaginant des activités pour lesquelles on lui donne à l'avance un scénario langagier qu'il va réinvestir dans une production semi-improvisée (1998 : 118).

5.3. Motivation

Lorsque l'apprenant apprend à apprendre, il devient un acteur autonome en classe, ouvert à l'enseignant et au groupe pédagogique qui l'entoure. Il profite de la sorte de son expérience propre face à l'apprentissage de la langue étrangère qu'il finira par communiquer ne serait-ce qu'à travers une maîtrise partielle. L'apprentissage de la langue se décline subséquemment en deux catégories d'après Dargalian, Lieutaud et Weiss (*id.* 43-45) : celle liée à l'individu face à la langue étrangère et les autres en rapport avec le processus même d'apprentissage.

- Motivations socio-culturelle : toutes activités d'apprentissage et de pratique de la langue tombant dans les domaines « relations grégaires », « fréquentation des média » et, en cas de séjour dans le pays de la langue étrangère, « relations commerciales et civiles », sont susceptibles de modifier au moins partiellement les préjugés envers les étrangers, la valorisation outrancière ou exclusive de sa propre culture et le degré d'ouverture et d'activité sociale ;
- Motivations du groupe : Une motivation commune à un groupe d'âge et renforcé par un fait institutionnel existe donc chez la majorité des enfants ... Elle est liée à la curiosité, au plaisir de la découverte, à la disponibilité chez le pré-adolescent et peut compenser les besoins langagiers de ce groupe d'âge.
- Motivations individuelles : S'il est possible de relever des motivations générales selon l'âge ou les attitudes culturelles, cela ne permet pas pour autant de considérer que, une fois regroupés, on puisse parler des élèves comme s'il n'y avait qu'un seul. Les motivations individuelles d'une part, les stratégies d'apprentissage, d'autre part, obligent encore à une attention centrée sur l'apprenant. L'acquisition d'une langue étrangère est aussi

déterminée par les intérêts, l'ambition ou l'image de soi, les fantasmes, les rêves et les projets.

Pour conclure, nous énonçons que si l'émergence du FLE et ses spécificités conceptuelles et notionnelles ont été vulgarisées aussi bien pour les chercheurs, les formateurs et les formés, la didactique du français reste néanmoins contraintes par des obstacles et des problèmes institutionnels.

Si nous prenons le cas de la France, la non-reconnaissance institutionnelle de la discipline « tant la recherche a pu être alors identifiée à l'habillage d'une position militante, position avec laquelle la didactique du français a toujours eu affaire, mais qu'elle a reconstruit différemment tout au long de son développement en prenant soin, ces dernières années, de distinguer ordre de la recherche et ordre du politique » (Daunay & Reuter, 2011 : 5-7). Ce déni se comprend également à travers l'indigence de la formation des formateurs et le financement béquillard des laboratoires favorisant ainsi les recherches de courte durée ainsi que la limitation du temps de finalisation des thèses, l'exigence de publication en anglais, ne reflétant pas une évolution de la didactique du français.

Activités de réflexion

A- Analysez le contrat didactique du cours de didactique du FLE en montrant avec des exemples précis s'il a été respecté, modifié ou rompu.

B- À la lumière de votre parcours scolaire et universitaire, essayez de cerner les contraintes institutionnelles et pédagogiques qui freinent la bonne maîtrise du français en production orale ou écrite.

C- « La didactique du français a, par nature, des objets de recherche qui renvoient à des pratiques socialement partagées et sensibles : la langue, la lecture, l'écriture, la littérature, par exemple, sont des objets de forts enjeux identitaires (personnels aussi bien que communautaires) et de pratiques ou de représentations communément partagées, dont chacun, légitimement, se sent investi du droit de parler et de parler de son enseignement » (Daunay et Reuter, 2011).

- Où et comment pouvez-vous exploiter les objets de recherche de la didactique du français et quelles sont les représentations que vous en développez en tant qu'étudiant ?

Bibliographie

- Abah, J.- I. (20015). L'enseignement et L'apprentissage du Français Langue Étrangère (fle) dans un Environnement des tic. pp 250-263.
- Candel, D. (2015). « Vers une didactique de l'enrichissement du français » In Marlène Lebreton (Dic), *La didactique des langues et ses multiples facettes*. Riveneuve : Paris. pp 37-67.
- Caubet, D. (1998). « Alternance des codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? » In Plurilinguisme, Alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues n°14. 122 p.
- Chevallard, Y (1991). La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Revue française de pédagogie n° 76. pp 89- 91.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette F.L.E. 224 p.
- Dalgalian, G, Lieutaud, S, Weiss, F. (1983). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : Clé international. 143 p.
- Daunay, B & Reuter, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. Pratiques Linguistique Littérature Didactique n°149-150. pp 9-24.
- Laurens, V.(2012b). « La formation à la méthodologie au crible des interactions didactiques : traces d'appropriation et marques de résistance » In Rivière, V (dir .) : Spécificités et diversité des interaction didactique. Paris : Riveneuve éditions. pp. 249-265.

- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Paris : Didier. 345 p.

- Le Pellec, J & Marcos-Alvarez, V. (1991). *Enseigner l'histoire, un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette. 122 p.

- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette FLE. 192 p.

- Rahal, S. (2001). « La Francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? ». Colloque : Éthique et nouvelles technologies. L'appropriation des savoirs en question. Session 6 : *Cultures et langues, la place des minorités*. Beyrouth. pp 1-7.

- Reuter, Y. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, DeBoeck.

- Romano, C & Salzer, J. (1987). *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*. Paris : Les Éditions d'organisation. 254 p.

- Sebaa, R. (2001). « La langue et la culture françaises dans le plurilinguisme en Algérie ». Colloque : Éthique et nouvelles technologies. L'appropriation des savoirs en question. Session 6 : *Cultures et langues, la place des minorités*. Beyrouth. pp 1-9.

- Spaëth, V. (2020). Didactique du français langue étrangère et seconde : Histoire et historicités. *Revue Langue Française* n° 208. Armand Colin. pp 7-20.

- Taleb Ibrahim, K. (2004). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues » In *L'année du Maghreb* n°1. Paris : Édition CNRS. pp 207-218.

Dictionnaires :

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international. 303 p.
- *Petit Larousse illustré* (1905). *dictionnaire 1905*. u-cergy.fr/, dictionnaire en ligne
- *Petit Larousse illustré* 2011
- *Petit Robert* 1967
- *Trésor de la langue française* (1971-1994) (T LF), 16 volumes, *Dictionnaire de la langue française* du 19^e et du 20^e siècle (CNRS), Paris, Klincksieck, puis Gallimard.

Thèse

Mazi, F. (2014). Agir professoral et interactions verbales : Classes de 1^{ère} année secondaire (FLE) en Algérie. Chapitre I. Direction Latifa –Kadi & Nathalie Blanc.