

Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Valérie SPAËTH

Résumé

Une redéfinition des objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE semble nécessaire dans la plupart des contextes où le français est en perte de vitesse. Elle impose une interrogation renouvelée sur l'articulation des compétences, trop souvent dépendante, dans les pratiques de classe, des traditions éducatives ou d'une approche communicative figée, qui font souvent obstacle à une construction raisonnée du rapport entre langue française et parole en français.

Mots clefs

Compétences, approche communicative, culture éducative, parcours d'apprentissage.

1. Introduction

Il peut *a priori* sembler inutile de s'interroger sur la question de l'articulation des compétences en FLE. Elle est en effet le plus souvent d'avance réglée soit par la tradition éducative du contexte d'enseignement qui détermine les places de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues, soit par le manuel importé qui répond plus ou moins bien aux attendus de l'approche communicative. Pourtant, si l'on postule que la validation de l'enseignement/apprentissage d'une langue ne s'opère pas seulement à l'intérieur du système éducatif par le passage d'un niveau à un autre ou par la réussite à un examen, mais qu'elle concerne aussi le dehors du système, le champ social dans son ensemble, alors il faut bien envisager que ces compétences et leur articulation aient un rapport direct avec la progression des savoir-faire, voire des savoir-être en FLE. Or, deux logiques, l'une, institutionnelle, axée sur une tradition éducative ou didactique et l'autre cognitive, basée sur les processus

d'apprentissage, sont souvent à l'œuvre de manière concurrente dans l'enseignement des langues et on peut se demander si elles entretiennent toujours un rapport cohérent.

Il est donc important de revenir sur la notion de compétences en langue avant de mesurer si leur articulation relève d'une réelle prise en compte des besoins des apprenants ou du système institutionnel dans lequel ils inscrivent leur apprentissage. Dans cette optique, les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage du français sont largement déterminantes et recourent généralement les représentations de la difficulté associée à cette langue, mais ce sont aussi les objectifs d'apprentissage du FLE qu'il faut réinterroger, car ils sont déterminants dans cette approche.

Dans l'optique d'une revalorisation générale du FLE, on peut légitimement penser que les systèmes éducatifs doivent opérer un recentrement autour et à partir de ces objectifs susceptibles de redéfinir autant de projets sociaux. Dans un cas comme celui du Japon, on voit que les enjeux sont forts concernant le maintien de l'offre de formation en langues étrangères, notamment pour celui du français, mais qu'ils doivent aussi passer par cette redéfinition (Nishiyama, 2001), d'autant plus que les représentations les plus partagées aussi bien par les enseignants et les apprenants concernant la didactique du français sont relativement en porte-à-faux avec les motivations de ces derniers (Ishikawa, 2006). En amont, sur un plan didactique, ce sont donc plus finement aussi, les compétences travaillées qui doivent être visées. En effet, il ne suffit pas d'affirmer, comme on le fait en didactique des langues, qu'un bon enseignement/apprentissage doit travailler, à part égale, les quatre compétences (ou habiletés) : les compétences de compréhension orale et écrite (CO, CE), les compétences d'expression orale et écrite (EO, EE) – ce qui est d'ailleurs rarement repérable en tant que tel dans les manuels.

2. Culture éducative et approche communicative : des obstacles à l'apprentissage ?

Il est nécessaire ici d'isoler deux types d'obstacles qui ont longtemps constitué des apories dans la réflexion didactique. Le premier relève des types de cultures éducatives dans lesquelles prennent place les enseigne-

ments de langues, le second, plus spécifiquement de la culture FLE, des pratiques FLE et de la manière dont l'approche communicative s'y est développée depuis plus de vingt-cinq ans.

2.1. Culture éducative traditionnelle

Force est de reconnaître que l'enseignement/apprentissage du FLE en s'insérant à chaque fois dans un contexte spécifique se trouve confronté à une culture éducative qui n'est généralement pas nécessairement construite sur les mêmes présupposés théoriques et méthodologiques. Si la variété des systèmes éducatifs est forte, que ce soit en termes de place et de valeur accordée à l'oral et à l'écrit ou au métalangage, il n'en reste pas moins que le plus souvent ces places sont fortement déterminées par des positions institutionnelles et académiques qui organisent le découpage du savoir et des savoir-faire à l'intérieur de l'institution scolaire dans un rapport plus ou moins étroit avec le champ social de référence. Concernant l'enseignement des langues, même si l'on observe un rapprochement de plus en plus net entre sa vocation scolaire et sa vocation sociale, qui permet par exemple de considérer que les langues ne sont plus, de manière contemporaine, seulement des biens symboliques ou culturels, mais de véritables biens économiques, dans le même temps, on remarque une résistance générale, au sein des systèmes éducatifs, à modifier, de manière claire les curricula dans cette direction. C'est manifestement le cas du Japon pour l'enseignement du français et dans une moindre mesure, celui de la France, pour les langues étrangères.

Dans ces systèmes, les places et rôles dévolus à l'oral et à l'écrit de type scolaire et académique se substituent clairement aux quatre compétences de base en langues. Il est facile d'observer que plus on se rapproche dans la pyramide scolaire de la certification et plus la tendance se radicalise. L'écrit domine les apprentissages, souvent découpé en fonction d'une progression soutenue par l'acquisition d'une compétence grammaticale de plus en plus fine. Le transfert progressif observable, dans le système éducatif français, des compétences d'expression écrite en FLM (fondé sur l'écriture du paragraphe argumentatif et la dissertation) vers les langues étrangères permet de situer cette compétence en haut de l'échelle scolaire. Les compétences de lecture et d'écriture sont travaillées pour accéder aux textes du corpus scolaire, le plus

souvent d'ordre littéraire. Les compétences orales sont le plus souvent envisagées comme subordonnées aux premières ou comme des passerelles vers ces dernières. On peut même observer dans certains contextes où domine une approche traditionnelle des langues, une forte tendance à travailler l'oral sous forme d'écrit oralisé (récitation, apprentissage « par cœur »). Ces découpages traditionnels tendent à creuser assez fortement le rapport langue-culture dans la mesure où si la culture littéraire est souvent exclusivement légitimée dans l'institution scolaire, à l'extérieur, la définition de la culture légitime est largement dépendante des contextes de socialisation et s'avère très diversifiée (Lahire, 2006).

2.2. La culture FLE : l'approche communicative

Depuis les années quatre-vingt, l'orientation théorique fondée sur une approche pragmatique du langage (Austin, 1962), sur l'ethnographie de la communication (Hymes, 1972), et l'orientation méthodologique qui en découle dans l'enseignement des langues (Coste, Courtillon, Ferenczi, Martin-Baltar, Papo & Roulet, 1976), c'est-à-dire l'approche communicative, déterminent largement la culture didactique en FLE. La redéfinition de la notion de compétence linguistique innée en termes de compétence de communication apprise et socialement située (Hymes, 1972) permet d'adopter un point de vue renouvelé sur les apprentissages linguistiques. Bronckart, Bulea et Pouliot soulignent que « plus concrètement, les capacités désignées par ce terme [compétence] relèveraient des savoir-faire plutôt que des savoirs, et de capacités méta-cognitives plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés » (2005, p. 30).

Ces prémisses d'ailleurs ne présupposent pas nécessairement une articulation cohérente des pratiques pédagogiques – notamment en termes de rapport à la langue et de construction métalinguistique –, même si, de manière nette, c'est bien autour de la notion de compétence que s'organise l'ensemble de la progression. Il faut bien admettre en effet, que la classe est le lieu par excellence de l'éclectisme plus ou moins bien maîtrisé, que l'on va souvent observer, dans les pratiques, une juxtaposition des approches méthodologiques (communicative et traditionnelle), qui répond peut-être en partie à la double exigence produite d'une part par une culture éducative spécifique et d'autre part par l'enseignement/apprentissage du FLE. Le cas

japonais en la matière est paradigmatique de cette double contrainte.

Dans cette perspective de rationalisation méthodologique, l'approche actionnelle telle qu'elle est développée dans le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* tout en constituant une spécification et non une remise en cause de ce cadre antérieur, permet de pallier en partie le caractère artificiel de la première approche (la classe de langue peut ressembler à la vie, mais par nature, elle constitue le lieu du « méta »). L'action promue au rang d'objectif d'enseignement/apprentissage et son découpage en réseaux de tâches à accomplir pour y parvenir permettent de placer résolument la notion de compétence dans la démarche d'une « cognition située » prenant en charge sans les séparer « individuel et collectif, interne et externe, social et cognitif (Pekarek Doehler, 2005, p. 62) ».

L'approche communicative, en soi, constitue d'une part une démarche qui redéfinit la vieille méthode directe, mais elle tend aussi, de fait, à effacer les frontières de la classe. Apprendre en communiquant et pour communiquer dans la mise en place d'une tâche particulière recompose évidemment le schéma classique de la classe de langue. De fait, l'approche communicative en mettant l'accent sur une articulation des objectifs d'apprentissage avec des savoir-faire et plus encore des savoir-être, décroïssonne la relation à la langue et l'oriente spécifiquement, selon les attendus de l'approche pragmatique, vers le langage ordinaire et ses usages sociaux. Elle inverse terme à terme les compétences scolaires traditionnelles : l'expression orale est privilégiée sur toutes les autres, et l'écrit est le plus souvent ramené à sa fonction d'étayage de l'apprentissage (on écrit pour mieux apprendre) ou de décalque de l'oral (on écrit ce qu'on a dit). Dans le meilleur des cas, dans la construction des apprentissages, mais il est peu vérifiable, à moins de consignes particulières, l'écrit en langue cible peut constituer une étape préparatoire, un brouillon de l'oral (Schneuwly, 2003). L'approche communicative entre radicalement en porte-à-faux avec des certifications comme celles du DALF qui évaluent des compétences assez similaires aux réquisits de l'école française.

Il est significatif que, dans ce cadre, l'importance accordée à la phase d'expression orale et à la mise en place des fonctions langagières laisse peu de place pourtant à la mise en place de la compréhension et de l'écoute. La modélisation des pratiques pédagogiques permet d'ailleurs assez facilement

de séparer ces deux compétences, dans la mesure où l'expression dans la classe reste assez formelle et prévisible et où les individus prennent souvent la parole dans un groupe dont ils ont repéré les leaders de manière stratégique (en clair, on peut attendre de vérifier sa compréhension par l'expression d'autrui). Par ailleurs, il faut noter la forte prévalence d'un oral orienté sur la communication et l'interaction, elles-mêmes déterminées par un cadrage spécifique des actes de langage. Il faut ici mettre en évidence que dans la plupart des cas, cette compétence de production orale n'est pas construite à partir d'une grammaire de l'oral qui laisserait place, au moins, à l'étude stylistique et à la mise en place de l'expressivité en français, voire dans certains cas aux variations. L'oral de la classe, dans ce cas tendrait progressivement à se rapprocher de la parole socialement située, mais il est difficile de repérer les passages de l'un à l'autre, surtout dans des situations d'enseignement où l'environnement en français est faible ou quasi inexistant et où la classe constitue le seul lieu de socialisation en français.

La tension spécifiquement observable entre communication (sens) et expression (forme) continue d'être un impensé de l'approche communicative telle qu'elle est communément pratiquée en FLE, qui revient dans le traitement grammatical de la langue, au mieux à des positions structurales, au pire à des positions très traditionnelles en prenant soin de les détacher dans l'apprentissage (le cours de grammaire). Dans le cadre fixé par les pratiques du FLE, si l'approche communicative commune convient parfaitement à des niveaux débutants, voire intermédiaire, en privilégiant notamment la co-construction des apprentissages dans et par l'interaction, elle peut souvent constituer une limite significative aux niveaux avancés de l'apprentissage.

3. Articulation des compétences et objectifs d'apprentissage

La grande plasticité du terme de compétence compris en didactique des langues entre capacité, performance, savoir-faire, aptitude, habileté et savoir-être (Coste, 2002), est parfaitement illustrée par le chapitre « Les compétences de l'utilisateur/apprenant » du *Cadre européen...* (2001, pp.82-101). La question centrale consiste en son découpage fonctionnel d'un point de vue pédagogique, qui semble caractérisé par une relative étanchéité (oral et écrit ; compréhension et expression/production). D'un point de vue didac-

tique, il s'agit pourtant de proposer une articulation repérable de ces quatre compétences au sein des diverses pratiques pédagogiques, qui soit la plus susceptible d'organiser un apprentissage cohérent en fonction des situations d'enseignement, c'est-à-dire de mettre en œuvre le processus de co-construction. Si on se replace d'un point de vue de l'économie psychique à l'œuvre dans l'apprentissage, il faut rappeler que ce qui est en jeu, c'est « la transformation des relations interfonctionnelles, la structure interfonctionnelle » (Vigotski, 1985, p. 321). La mise en relation et la structuration des compétences les unes par rapport aux autres ne peuvent être indépendantes de la progression dans la compétence visée.

De fait, les pratiques d'enseignement qui veulent répondre à cet objectif d'apprentissage hiérarchisent ces compétences en fonction de plusieurs critères fondamentaux : les objectifs circonscrits à partir de l'évaluation des besoins du groupe d'apprenants ; le trajet cognitif qui structure le rapport de ces compétences entre elles ; le trajet d'apprentissage, enfin, qui retrace pour chaque apprenant son parcours dans les interlangues, c'est-à-dire dans les approches successives et dialectiques de la langue-cible. Des questions plus générales liées aux cultures éducative et linguistique dans lesquelles s'inscrit l'enseignement/apprentissage peuvent aussi largement infléchir cette articulation, par exemple dans le cas d'apprenants asiatiques, la visualisation orthographique d'un phonème français peut aider à sa discrimination phonétique et à la mise en place de la signification (Detey, Durand et Nespoulous, 2006), c'est-à-dire qu'une compétence de lecture bien ciblée peut aider au développement de la compréhension orale.

3.1. La compréhension orale dans l'enseignement du FLE

Depuis les recommandations déjà anciennes formulées par l'Unesco (1953), les pédagogues et didacticiens s'accordent sur le fait que l'entrée dans la langue maternelle d'abord, puis étrangère, est assurée par la compréhension et la production de la parole et que l'entrée dans la lecture-écriture lui est subordonnée. La compréhension orale apparaît comme une compétence fondamentale, susceptible d'organiser les autres. Il est vrai aussi qu'elle entretient d'emblée avec la compréhension écrite (lecture) une relation particulière. La mise en place du répertoire verbal se situe, grâce à l'élaboration de cette compétence de compréhension, au cœur de l'apprentis-

sage et de la question de la mémorisation, mais comment le construire et le structurer régulièrement ?

La problématique de l'écoute est largement liée à la discrimination des sons, de l'intonation, du repérage des noyaux de sens lexicaux et syntaxiques, à la stratégie de reconnaissance des indices, à la capacité de les relier et à faire des inférences (vraies ou fausses). La compréhension n'est progressivement assurée dans une langue que lorsque la connexion entre la forme parlée et le sens en situation s'établit fortement. Elle doit nécessairement s'appuyer sur trois niveaux co-occurents : la prosodie et l'ordre linguistique, la discrimination des phonèmes spécifiques et des oppositions distinctives et les marques spécifiques de l'oral. Le repérage dans les énoncés des variations de position et de leur rapport avec le sens est fondamental. Ce point de vue par nature métalinguistique travaille au niveau du système linguistique et permet de discriminer les variations de positions qui n'affectent pas le sens, mais le style (les adverbes, les circonstants) et celles qui affectent le sens (certains adjectifs). La discrimination phonologique est essentielle dans le rapport qu'elle entretient avec la production orale ; elle peut s'appuyer sur une discrimination visuelle qui permet de fixer et de reconnaître des signifiants qui ont tendance, en fonction des langues-sources, à être amalgamés par les apprenants. Enfin, la reconnaissance des marques de l'oral en français doit faire pleinement partie de l'élaboration de cette compétence : la polysémie des phonèmes (*je les vois ; je l'ai dit*), les liaisons (*les enfants*), la redondance et le clivage (*ça, c'est ce que je pense ; je pense que je vais y aller*), les usages de la cataphore (*je vous l'ai dit, il est arrivé*) et de l'anaphore surtout avec les reprises pronominales, ainsi que la mise en évidence des articulateurs du discours constituent autant de spécifications « parlées » de la langue qu'il est nécessaire de faire repérer afin de fournir des indices de la cohésion verbale en français. La compréhension orale en tant que telle tend, au fur et à mesure de sa construction, d'abord à distordre les modèles parlés de la langue maternelle, puis à mieux les reconstruire dans le nouveau répertoire verbal.

Du point de vue des pratiques d'enseignement, il faut noter que le parcours à construire doit progressivement favoriser une reconnaissance du système linguistique (normes linguistiques objectives) dans sa relation aux

normes de fonctionnement (normes sociolinguistiques). Seule une exposition à des situations de communication variées peut faire émerger cette conscience de l'organisation des discours et de la gestion situationnelle des variations. S'en tenir à la notion de « niveaux de langue » ne permet évidemment pas de rendre compte de cette complexité langagière (Marquilló Larruy, 2003). Pour une langue comme le français, la question est cruciale dans la mesure où, loin d'être restreinte à un territoire défini par les frontières hexagonales, elle constitue le vernaculaire de nombreuses populations et la langue officielle et d'enseignement de nombreuses nations. Dans une approche contemporaine, le thème de la « défense de la langue française » n'est donc plus circonscrit à la défense d'un « bon usage » mais à celle de sa diversité et des échanges culturels et économiques qu'elle rend possible. À ce titre, une réflexion sur l'exposition, notamment en compréhension, à des normes endogènes comme celles des français d'Afrique doit permettre une rédefinition des objectifs d'enseignement/apprentissage du FLE, comme le souligne fermement Nishiyama (2001). L'espace francophone rend possible, au-delà des études francophones qui, pour leur part, mettent l'accent sur les littératures, une ouverture culturelle et économique susceptible d'articuler des objectifs d'enseignement/apprentissage à d'autres besoins que le tourisme.

La difficulté régulièrement affichée en FLE réside dans l'évaluation de cette compétence de compréhension orale et le passage souvent trop rapide qu'elle oblige à faire avec la production orale. Le temps d'exposition aux parlers français n'est souvent que l'occasion de revenir trop rapidement à une structure linguistique sans prendre en considération les différents exercices qui peuvent permettre de développer une écoute qui débouche sur une compréhension de plus en plus affinée (Cuq et Gruca, 2002) et sur une prise de conscience de la progression dans la compréhension. Dans ce guidage, le passage trop rapide à la lecture de la transcription écrite peut constituer un véritable obstacle si on n'a pas pris soin de travailler et de préparer régulièrement le rapport phonie-graphie, même si, en fonction des styles et des cultures d'apprentissage, elle peut aider à la fixation des connaissances et constituer un étayage efficace. Dans le schéma canonique de la leçon en FLE, l'écoute d'un dialogue peut être rapidement suivie de questions de

compréhension globale qui mobilisent l'expression dans la langue cible, selon les attendus stricts de la méthode directe. La réflexion didactique largement orientée actuellement sur les pratiques plurilingues permet à la fois d'envisager un réel assouplissement de la méthode directe, notamment en situation exolingue, et une rationalisation des rôles et fonctions de la langue maternelle au cours de l'enseignement/apprentissage (Castellotti, 2001). Ainsi un passage raisonné par la langue maternelle, qui ne consiste pas en une simple traduction, peut-il permettre d'exhiber la progression de la compréhension en français. La prise de conscience qu'il existe un trajet d'apprentissage dans la compréhension, que des outils peuvent être élaborés pour assurer des passages et lever des obstacles, assure aussi une sécurité linguistique propice au passage à la phase de production.

3.2. Production vs expression et communication orales

Le passage de la compréhension orale à l'expression orale s'appuie d'abord largement sur un processus de reconnaissance dont on a examiné rapidement l'ampleur et qui constitue le fondement de la méthode active. On peut effectivement faire parler des apprenants dans la classe au-delà de leur compétence de compréhension ; ce peut être une stratégie d'enseignement qui pour certains publics permet de « libérer » la parole, de lever les résistances et de créer un sentiment provisoire et désinhibant de sécurité linguistique (selon l'oukase communicatif : il faut faire parler les apprenants). Mais ne prend-on pas alors le risque de clore la classe sur elle-même, dans la mesure où cet oral ne constituera jamais qu'une production *ad hoc*, certainement largement dépendante des stratégies de traduction ? Les stratégies d'inférence et les activités de mémorisation qui permettent les activités de production s'appuient moins sur des mots que sur des phrases, ou mieux des énoncés, dont le sens est corrélé à des formes de plus en plus exactes d'un point de vue prosodique et qui constituent des modèles langagiers. La production dans la classe en ce sens permet de faire évoluer les oraux d'apprentissage, qui constituent des interlangues repérables par leur système d'erreurs et leur forme académique, vers la communication et l'expression socialement situées. Ces trois niveaux souvent confondus masquent la complexité de cette compétence. Il est donc important de situer les énoncés produits par les apprenants en fonction de leur rapport avec l'objectif d'apprentissage. La pro-

duction orale de la classe de français, au sein de laquelle la phonétique joue un rôle clef (voir le nouveau manuel pour débutants de Martinie et Wachs 2006), ne constitue donc qu'un des moyens pédagogiques pour construire une compétence d'expression et de communication, qui par ailleurs bénéficie amplement de la fixation des modèles issus d'une compétence de lecture exercée à partir de supports variés. On voit nettement la difficulté surgir en milieu exolingue à faible environnement francophone où la production orale risque fort de stagner à un niveau scolaire et la nécessité de créer cet environnement au-delà des cours de conversation avec un(e) assistant(e) natif(ve). Est-on prêt en français à accepter, comme on le fait avec l'anglais sans aucune difficulté, qu'une langue de culture côtoie une langue de service ? Pourtant c'est souvent à ce niveau de production que se situe l'oral dans la classe.

L'expression et la communication n'en restent pas moins largement confondues dans cette optique générale. La communication articulée à des actes de paroles ciblés pour la classe (se présenter, inviter, promettre, refuser, etc.) oblige bien à un retour spécifique sur les formes linguistiques, mais ces dernières sont la plupart du temps si fortement ritualisées, d'un point de vue extralinguistique aussi, dans ce contexte que leur interprétation sociale laisse peu de place à l'ambiguïté et au doute. La mise en place d'une communication en français autour de la situation d'apprentissage elle-même ne doit dans cette optique jamais être négligée dans la mesure où elle n'est précisément pas artificielle. Pourtant, l'ensemble des interactions sociales ne sont pas directement liées à un processus de communication repérable sur le plan langagier, mais bien plutôt souvent à la bonne gestion de ces échanges. Goffman y a montré l'importance de la notion de « face [qui] est une image du moi déclinée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi. » (1974, p. 9). La fonction expressive peut y être rattachée et le choix stylistique disponible pour le locuteur en français permet par le jeu spécifique entre forme et production du sens d'inscrire linguistiquement cette fonction dans les échanges. Les modalisations du discours si fréquentes en français ne sont pas seulement explicables en terme général de « politesse » ; elles donnent accès à un

nuancier de positionnements dans l'énonciation qui sont autant d'indices pour donner du sens à l'interaction langagière.

3.3. Compétences de lecture-écriture en FLE

L'approche communicative a permis en faisant entrer dans la classe des documents authentiques de mettre l'accent sur une approche globale des textes écrits qui s'appuie à la fois sur le transfert des compétences de lecture déjà acquises en langue maternelle ou en langue étrangère (l'anglais comme langue de soutien n'est sûrement pas négligeable pour les apprenants japonais, voir Ishikawa, 2006) et sur la reconnaissance des genres de textes. Il est ainsi possible de confronter, le plus tôt possible, les apprenants à des textes qui seraient situés, dans un autre contexte, au-delà de leurs compétences linguistiques. Mais cette approche globale constitue aussi le plus souvent en FLE un objectif en soi que seuls les niveaux dits avancés vont dépasser ou bien encore, dans certains cas, une approche sur objectif spécifique. Il reste que, le plus souvent encore, même dans une approche communicative qui pourtant fournit des outils essentiels pour la didactique de l'écrit, la compétence de lecture-écriture est réduite en FLE aux énoncés de la leçon de grammaire ou à quelques supports authentiques comme les petites annonces ou les publicités. Pourtant les fonctions de l'écrit sont très diverses et ses formes multiples (texte littéraire/texte transcrit de l'oral/BD, etc.). La compétence de lecture se construisant par transfert de compétences, par induction et repérage des modèles textuels, la traduction, la lecture orale ou encore l'émaillage lexical, s'ils peuvent jouer un rôle ponctuel dans cet apprentissage, ne peuvent constituer des pratiques régulières. Il est par exemple utile de réfléchir à la question du temps d'exposition aux textes dans la progression afin de susciter d'autres stratégies de lecture que celle de la traduction. Si l'oral est premier, l'écrit en retour aide à la structuration de la pensée (Olson, 1998).

La construction de la compétence de lecture doit être l'occasion de rendre sa fonction à l'écrit, qui n'est pas seulement un déclencheur de parole dans la classe, qui ne peut non plus être cantonné à sa fonction informative et communicative (petites annonces/horoscopes...). Dans cette perspective, l'exposition aux différents modèles d'écriture doit orienter le travail métalinguistique vers une articulation particulière de la grammaire de phrase

(indispensable à la mise en place du modèle linguistique), et de la grammaire de texte. C'est en confrontant les apprenants à des organisations textuelles variées, aux genres et types de textes, que la compétence de lecture en FLE peut se structurer autour des notions comme celle de cohérence et de progression textuelles (Combettes 1983). Si, en effet, l'acte de lecture confirmé est tendu vers l'interprétation de la valeur illocutoire des textes, cela signifie qu'en fonction des genres de textes, l'organisation textuelle donne accès à la gestion de l'implicite et oriente l'interprétation des figures du discours : « apprendre à lire, c'est apprendre à lire l'inexprimé » (Olson, 1998, p. 219). De ce point de vue, si la lecture globale telle qu'elle est souvent pratiquée en FLE peut se passer d'un passage à la production écrite, en revanche, un travail de lecture affiné doit être interdépendant d'un trajet d'écriture. L'exposition à des modèles d'écriture en français corrélée à des micro-productions textuelles à partir de ces modèles, assure non seulement la compétence écrite mais fournit des modèles très intéressants pour la parole en langue étrangère. Le passage raisonné de l'écrit à l'oral et vice versa fait prendre conscience de ces fonctionnements spécifiques et des partages opérés dans la langue. Écrire pour mieux lire et lire pour mieux écrire et pour mieux parler. Les modèles de communication écrite qui sont le plus exploités (lettre administrative, compte rendu, CV, lettre de motivation), notamment en FOS (Mangiante et Parpette, 2004), offrent déjà un certain nombre de pistes didactiques. Les procédés de réécriture développés en didactique du FLM puis en FLE permettent aussi d'envisager de nouvelles orientations de travail (Marquilló Larruy, 2005).

La problématique de la lecture en FLE permet donc d'organiser des objectifs de plus en plus complexes articulés à des projets d'écriture dont on peut attendre de nombreux effets en retour sur la parole.

4. Conclusion

L'identification des compétences et leur articulation en FLE constituent un des fondements de la réflexion didactique. Pourtant, on peut facilement mesurer, à travers les manuels, les traditions éducatives, l'écart existant entre les pratiques et la réflexion. Il faut sans doute dégager des pistes pour dépasser ces obstacles souvent non-identifiés à partir d'une véritable réflé-

xion sur la question des besoins en rapport avec les attentes/représentations des enseignants et des apprenants. Ce rapport d'identification et d'articulation peut constituer la base d'une articulation plus large entre la conceptualisation didactique et sa contextualisation.

L'articulation des compétences constitue un enjeu majeur dans la classe de FLE ; elle renvoie à la responsabilité enseignante (à la formation continue) ; elle offre la possibilité pour les apprenants d'accéder au savoir-apprendre dont on s'accorde à penser qu'il constitue le but de tout apprentissage, c'est-à-dire la marche vers l'autonomie.

Bibliographie

- AUSTIN, J.L. (1962), *How to do things with words*, London : Oxford University Press.
- BRONCKART, J.-P. ; BULEA, E., POULIOT, M. (2005), « Pourquoi repenser l'enseignement des langues ? » Introduction, in BRONCKART, J.-P. ; BULEA, E. et POULIOT, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 7-40.
- CASTELLOTTI, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International.
- CICUREL, F. (1991), *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris : Hachette « F ».
- COMBETTES, B. (1983), *Pour une grammaire textuelle, la progression thématique*, Bruxelles : de Boeck.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Didier.
- COSTE, D. ; COURTILLON, J. ; FERENCZI, V. ; MARTIN-BALTAR, M. ; PAPO, E. & ROULET, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe : Hatier.
- COSTE, D. (2002), « La notion de compétence en langue », in CASTELLOTTI, V. et PY, B. (éd.), *Notions en questions*, 6, p. 5-6.
- COURTILLON, J. (1995), « L'unité didactique », in *Méthodes et méthodologies*, n° spécial Recherches et applications, *Le français dans le monde*, Paris : Hachette, pp. 109-120.
- COURTILLON, J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.

- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2002) : *Cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, PUG.
- CUQ J.-P. (2004), *Dictionnaire de Didactique du français Langue étrangère et seconde*, Asdifle - CLE International.
- DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
- DETEY, S., DURAND, J. et NESPOULOUS, J.-L. (2006), « Interphonologie et représentations orthographiques. Le cas des catégories /b/ et /v/ chez des apprenants japonais de Français Langue Etrangère », *Revue Parole* 37-38-39, pp. 1-58.
- GERMAIN, C. & SEGUIN, H. (1998) : *Le point sur la grammaire*, Paris : Clé International, col. Didactique des langues étrangères.
- HYMES, D. (1972), « On communicative competence » in PRIDE J.B.& HOLMES J. (ed.) *Sociolinguistics*, London : Penguin.
- ISHIKAWA, F.(2006), « L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe », in CASTELLOTTI, V. et CHALABI, H. dir., *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, pp. 133-143.
- LAHIRE, B. (2006), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte/Poche.
- MARTINIE, B. et WACHS, S. (2006), *Phonétique en dialogues*, niveau débutant, Paris : CLE international.
- MANGIANTE, J.-M. et PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette Français langue étrangère.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Paris : CLE International.
- MARQUILLÓ LARRUY, M. (2005), « 'L'écrit-roi', le retour ? Réflexions sur la réécriture : une expérience canadienne », in MOCHET, BARBOT, CASTELLOTTI, CHISS, DEVELOTTE et MOORE éd., *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS, pp. 255-272.
- NISHIYAMA, N. (2001), « Enseignement du FLE et politique extérieure au Japon : comment faire en sorte que le FLE survive au Japon ? », *L'enseignement du français au Japon*, 29, pp. 29-38.

- OLSON, D. (1998, trad.fr.), *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005), « De la nature située des compétences en langue », in BRONCKART, J.-P. ; BULEA, E. et POULIOT, M. (éds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 41-68.
- PAVEAU, M.-A & SARFATI, G.-E. (2003), *Les grandes théories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique*, Paris : A. Colin.
- PORCHER, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette éducation.
- SCHNEUWLY, B. (2003), « Enseigner la parole publique : une approche socio-historique », in MAURER, B., *Didactiques de l'oral*, « Les Actes de la DESCO », Caen : CRDP de Basse-Normandie, pp. 58-67.
- UNESCO (1953), *Monographies sur l'éducation de base. L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, Paris.
- VIGOTSKI, F. (1985 trad. fr.), [1935] *Le langage et la pensée*, Paris : Éditions sociales.

(Université de Poitiers)