Université Larbi Ben Mhidi- Oum El Bouaghi

Faculté des Lettres et des Langues

Département de langue française

DIDACTIQUE DE L'ECRIT ET DE L'ORAL

Polycopié présenté par Docteure

BENAHMED Hadda



Présentation générale du cours

Ce cours s'adresse aux étudiants inscrits en première année de Master, spécialité didactique des langues étrangères. Il a pour vocation de fournir un cadre théorique et méthodologique permettant de comprendre les processus liés à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences langagières, notamment dans leurs dimensions orale et écrite.

Fiche descriptive du module

- ✓ Niveau : Master 1 – Didactique des langues étrangères
- ✓ Intitulé : Didactique de l'écrit et de l'oral
- ✓ Type d'unité : unité d'enseignement fondamental
- ✓ Nature du module : annuel
- ✓ Coefficient : 2
- ✓ Volume horaire hebdomadaire : 3 heures
- ✓ Modalités d'évaluation : 50 % contrôle continu, 50 % examen final

Objectifs de la formation

Ce module vise à atteindre plusieurs objectifs essentiels dans la formation des étudiants :

- ✓ Comprendre les mécanismes d'enseignement et d'apprentissage liés à la production écrite
- ✓ Identifier les principes fondamentaux régissant l'acquisition et l'enseignement de l'oral
- ✓ Mettre en évidence les relations existantes entre les deux modes d'expression, tout en distinguant leurs spécificités repectives

Logique et fondements du cours

La didactique est envisagée comme une réflexion structurée portant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette réflexion s'organise autour de trois dimensions complémentaires :

- ✓ *Une dimension épistémologique*, centrée sur la nature des savoirs, leur origine et leur évolution
- ✓ *Une dimension méthodologique*, qui concerne les stratégies, les démarches et les dispositifs d'enseignement
- ✓ *Une dimension pédagogique*, qui correspond à la mise en œuvre concrète des pratiques en classe

Dans cette perspective, l'oral et l'écrit sont abordés séparément, tout en étant analysés selon ces trois axes fondamentaux.

Organisation générale du contenu

Le cours est structuré en trois grandes parties :

- ✓ Première partie : étude des procédés liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit
- ✓ Deuxième partie : analyse des procédés relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral
- ✓ Troisième partie : réflexion sur les approches pédagogiques ainsi que sur les relations entre oral et écrit

Chaque partie est composée de chapitres permettant une progression logique dans l'acquisition des connaissances.

Organisation du programme (maquette Master)

Le module s'articule autour de trois axes principaux :

- ✓ I. Les démarches d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite en classe de FLE
- ✓ II. Les démarches d'enseignement et d'apprentissage de la production orale en classe de FLE
- ✓ III. Les approches pédagogiques et didactiques de l'oral et de l'écrit

Cette dernière partie aborde notamment deux aspects essentiels :

- ✓ La continuité cognitive entre l'oral et l'écrit
- ✓ Les différences entre ces deux formes d'expression aux niveaux : énonciatif, syntaxique, phonologique, lexical.

Plan détaillé du cours

Introduction générale

Première partie : Enseignement et apprentissage de l'écrit

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE

1. Les spécificités de l'expression écrite

2. La place de la production écrite dans les différentes approches pédagogiques

- ✓ **La méthodologie traditionnelle**
- ✓ **La méthode directe**
- ✓ **La méthode audio-orale**
- ✓ **L'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**
- ✓ **L'approche communicative**
- ✓ **L'approche par compétences**

Analyse comparative critique, approfondissements et ancrage contextuel

3. Les pratiques d'écriture en contexte scolaire

- ✓ **Typologie et contextes des productions écrites**
- ✓ **Les situations-problèmes : consignes et tâches**
- ✓ **Les étapes du processus rédactionnel**
- ✓ **Recommandations pour améliorer l'apprentissage de l'écriture**
- ✓ **Exemples de fiches pédagogiques**

4. L'évaluation de la production écrite

- ✓ **Fonctions et démarches de l'évaluation**
- ✓ **Évaluation certificative**
- ✓ **Évaluation formative**

Travaux dirigés :

- ✓ **TD 1 : Dispositifs et ancrages de la production écrite**
- ✓ **TD 2 : Objectifs et compétences**

Chapitre 2 : La compréhension de l'écrit

1. La compréhension écrite dans les différentes approches pédagogiques

2. Les principales approches du texte écrit

- ✓ **Approche directe**
- ✓ **Approche globale**

3. Les activités de lecture en classe

- ✓ **Choix des supports écrits**
- ✓ **Les types de lecture**

- ✓ **Les modèles de lecture**
- ✓ **Le projet de lecture**

4. L'évaluation de la compréhension écrite

- ✓ **Les compétences mobilisées**
- ✓ **Le processus d'évaluation**
- ✓ **Les critères d'évaluation**
- ✓ **La consigne**

Travaux dirigés :

- ✓ **TD 1 : Analyse de la difficulté d'un item**
- ✓ **TD 2 : Lecture et apports des neurosciences**

Deuxième partie : Enseignement et apprentissage de l'oral

Chapitre 1 : La compréhension de l'oral

1. La notion de norme

- ✓ **Les différentes formes de normes à l'oral**
- ✓ **Les critères de sélection d'une norme**
- ✓ **L'enseignement de l'oral en contexte de FLE**

2. L'oral dans les différentes approches pédagogiques

3. Les mécanismes de la compréhension orale

- ✓ **Le modèle sémasiologique**
- ✓ **Le modèle onomasiologique**
- ✓ **Le modèle interactif**

Activité dirigée : ancrage théorique et pratique de classe

Chapitre 2 : La production orale

1. L'expression orale en milieu scolaire

- ✓ **Les compétences à développer**
- ✓ **Les situations de communication**

2. Les activités orales en classe

- ✓ **L'oral implicite**
- ✓ **L'oral explicite**
- ✓ **L'oral dans les situations ordinaires et pédagogiques**
- ✓ **Implications pédagogiques**

3. Les obstacles à l'apprentissage de l'oral

- ✓ **Identification des difficultés**
- ✓ **Évaluation des difficultés**

- ✓ **Compréhension des troubles et retards langagiers**
- ✓ **Typologie des difficultés**

4. Les modalités de prise en charge

- ✓ **Collaboration entre enseignants et parents**
- ✓ **Différenciation pédagogique**

Travaux dirigés : activités orales

- ✓ **Jeu de rôles**
- ✓ **Simulation (ex : immeuble)**
- ✓ **Conversation**
- ✓ **Débat**
- ✓ **Autres activités interactives**

Troisième partie : Approches pédagogiques de l'oral et de l'écrit

Chapitre 1 : Relations entre oral et écrit

1. Perspective didactique

- ✓ **Développement des compétences langagières**
- ✓ **Processus cognitifs communs**
- ✓ **Compétences transversales**
- ✓ **Interaction entre oral et écrit**
- ✓ **Influence de l'oral sur l'écrit**
- ✓ **Influence de l'écrit sur l'oral**

2. Perspective pédagogique

- ✓ **Renforcement des liens entre oral et écrit**
- ✓ **Verbalisation préalable à l'écriture**
- ✓ **Oralisation des productions écrites**
- ✓ **Analyse des genres oraux et écrits**
- ✓ **Implications didactiques**
- ✓ **Approche globale du langage**
- ✓ **Différenciation pédagogique**

3. Applications en contexte scolaire

- ✓ **A l'école primaire**
- ✓ **Au cycle moyen**
- ✓ **Au cycle secondaire**

Chapitre 2 : Distinction entre oral et écrit

1. Le niveau énonciatif

- ✓ **Présence immédiate dans l'oral**
- ✓ **Distance dans l'écrit**

- ✓ **Référenciation et destinataire**
- ✓ **Organisation du discours**

2. Le niveau syntaxique

- ✓ **Complexité des structures**
- ✓ **Utilisation des connecteurs**
- ✓ **Variation des registres**

3. Le niveau phonologique

- ✓ **Variabilité phonétique**
- ✓ **Adaptation phonologique**
- ✓ **La variabilité et l'adaptation phonologiques dans la distinction entre oral et écrit**

4. Le niveau lexical

- ✓ **Richesse du vocabulaire**
- ✓ **Adaptation lexicale**
- ✓ **Expressivité**

Introduction générale

Dans le champ de la didactique des langues, et plus particulièrement dans celui du français langue étrangère, la question de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences langagières s'impose aujourd'hui comme une problématique centrale, à la croisée de plusieurs disciplines, notamment la linguistique, la psychologie cognitive, la sociolinguistique et les sciences de l'éducation. L'acquisition d'une langue, loin de se réduire à la simple mémorisation d'un ensemble de règles grammaticales ou d'un stock lexical, constitue un processus complexe, dynamique et multidimensionnel, impliquant la mobilisation simultanée de compétences diverses, qui relèvent aussi bien de la compréhension que de la production, à l'oral comme à l'écrit. Dans cette perspective, l'enseignement du français langue étrangère ne peut être envisagé comme un transfert linéaire de connaissances, mais doit être conçu comme un processus d'appropriation progressive, au cours duquel l'apprenant construit, ajuste et restructure ses représentations linguistiques en interaction avec son environnement.

Pendant longtemps, les pratiques pédagogiques ont été marquées par une conception essentiellement normative et structuraliste du langage, dans laquelle l'écrit occupait une position dominante. La maîtrise de la langue était alors associée à la capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects, conformes à des règles préétablies, et à l'aptitude à comprendre des textes écrits. Cette orientation, héritée des méthodologies traditionnelles, reposait sur une vision hiérarchisée des modalités langagières, où l'écrit apparaissait comme la forme la plus élaborée, la plus stable et la plus légitime du langage, tandis que l'oral était souvent relégué au second plan, considéré comme une pratique spontanée, peu structurée et ne nécessitant pas un enseignement spécifique.

Cette conception a eu pour conséquence de marginaliser l'oral dans les pratiques de classe, en le réduisant à un simple support de l'écrit ou à un moyen de vérification des acquis. Les activités orales se limitaient souvent à des répétitions ou à des exercices de prononciation, sans véritable prise en compte de la dimension interactionnelle et communicative du langage. De ce fait, les apprenants, bien qu'ayant acquis des connaissances théoriques sur la langue, se trouvaient souvent en difficulté lorsqu'il s'agissait de mobiliser ces connaissances dans des situations de communication réelle.

Cependant, à partir de la seconde moitié du XXe siècle, les évolutions des sciences du langage et des approches didactiques ont profondément transformé cette vision. L'émergence des approches communicatives, puis de l'approche actionnelle, a conduit à reconsidérer la finalité de l'enseignement des langues, en mettant l'accent non plus sur la seule maîtrise des formes, mais sur la capacité à utiliser la langue comme un outil de communication et d'action sociale. Dans ce cadre, la compétence communicative, telle que définie par Hymes, puis développée par Canale et Swain,

englobe non seulement la compétence linguistique, mais aussi la compétence sociolinguistique, discursive et stratégique.

Cette évolution s'est accompagnée d'une revalorisation de l'oral, désormais considéré comme une composante essentielle de la compétence langagière. L'oral ne se réduit pas à la simple production de sons, mais implique la gestion de l'interaction, la prise en compte du contexte,

L'interprétation des intentions de l'interlocuteur et l'adaptation du discours aux situations de communication. Il mobilise des processus cognitifs complexes, tels que la perception, l'attention, la mémoire et l'inférence, qui interviennent dans la compréhension et la production des énoncés.

Parallèlement, l'écrit continue de jouer un rôle fondamental dans les pratiques éducatives, en raison de sa fonction dans la transmission des savoirs, la structuration de la pensée et l'accès à l'information. La maîtrise de la lecture et de l'écriture constitue un enjeu majeur pour les apprenants, notamment dans les contextes scolaires, où elle conditionne la réussite académique. L'écrit se distingue de l'oral par des caractéristiques spécifiques, telles que la planification, la structuration, la cohérence et l'explicitation, qui exigent une maîtrise plus approfondie des ressources linguistiques.

Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de dépasser une opposition simpliste entre oral et écrit, pour envisager ces deux modalités comme des formes complémentaires d'actualisation du langage. Si l'oral se caractérise par l'immédiateté, la spontanéité et l'interaction, l'écrit repose sur la distance, la planification et la stabilisation. Toutefois, ces différences ne doivent pas être interprétées comme des oppositions irréductibles, mais comme des réponses à des contraintes spécifiques, qui confèrent à chaque modalité ses propres caractéristiques et ses propres fonctions.

Le contexte algérien confère à cette problématique une dimension particulière, en raison de la situation de plurilinguisme qui le caractérise. Les apprenants évoluent dans un environnement linguistique complexe, où coexistent plusieurs langues, notamment l'arabe dialectal, l'arabe standard et le berbère. Cette diversité linguistique influence profondément les processus d'apprentissage du français, en générant des phénomènes d'interférence, de transfert et d'adaptation, qui se manifestent à différents niveaux du langage.

Ces phénomènes sont particulièrement visibles au niveau phonologique, où les apprenants peuvent rencontrer des difficultés liées à la perception et à la production de sons inexistants dans leur langue maternelle. Ils se manifestent également au niveau syntaxique, à travers des structures influencées par les langues d'origine, ainsi qu'au niveau lexical, par des emprunts ou des calques. Toutefois, ces interférences ne doivent pas être perçues uniquement comme des obstacles, mais aussi comme des

ressources, dans la mesure où elles témoignent des stratégies d'adaptation mises en œuvre par les apprenants.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent travail, qui vise à analyser les mécanismes de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit et de l'oral en français langue étrangère, en mettant en évidence leurs spécificités, leurs interactions et les enjeux didactiques qui en découlent. Il s'agit de proposer une réflexion globale, articulant les apports théoriques et les pratiques pédagogiques, afin de mieux comprendre les processus d'acquisition et de proposer des stratégies d'enseignement adaptées.

La première partie de ce travail est consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit. Elle s'intéresse à la production écrite, en analysant ses spécificités, sa place dans les différentes approches pédagogiques et les pratiques mises en œuvre en classe. Elle aborde

également la compréhension de l'écrit, en examinant les modèles de lecture, les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation. Cette partie met en évidence l'importance de développer des compétences de lecture et d'écriture adaptées aux exigences scolaires et sociales.

La deuxième partie porte sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. Elle analyse les mécanismes de la compréhension orale, en s'appuyant sur différents modèles théoriques, et examine les compétences nécessaires à la production orale. Elle met également en évidence les obstacles rencontrés par les apprenants et les stratégies pédagogiques permettant de les surmonter. Cette partie accorde une place importante aux activités interactives, qui favorisent l'engagement des apprenants et le développement de leur compétence communicative.

La troisième partie propose une réflexion sur les relations entre l'oral et l'écrit, en mettant en évidence leur complémentarité et leurs spécificités. Elle analyse les différents niveaux linguistiques – énonciatif, syntaxique, phonologique et lexical – afin de montrer comment ces deux modalités se distinguent et s'articulent. Cette analyse permet de mieux comprendre les mécanismes du langage et de proposer des approches pédagogiques intégrées.

Enfin, ce travail vise à contribuer à une meilleure compréhension des enjeux de l'enseignement du français langue étrangère, en mettant l'accent sur la nécessité d'une approche globale, qui prenne en compte la complexité du langage et la diversité des contextes d'apprentissage. Il s'agit de promouvoir une pédagogie centrée sur le développement de compétences communicatives, permettant aux apprenants de s'exprimer de manière efficace, tant à l'oral qu'à l'écrit, et de s'inscrire pleinement dans les pratiques sociales de la langue.

Première partie : Enseignement et apprentissage de l'écrit

Chapitre 1 : La production écrite en classe de FLE

1. Les spécificités de l'expression écrite

L'expression écrite se distingue, dans une perspective didactique et linguistique, par un ensemble de contraintes formelles et cognitives qui en font une activité hautement élaborée. Contrairement à l'oral, marqué par l'immédiateté et la co-construction interactionnelle, l'écrit s'inscrit dans une temporalité différée, exigeant de l'énonciateur une maîtrise rigoureuse de la planification, de la textualisation et de la révision (Hayes & Flower, 1980). Cette triple opération engage des processus métacognitifs complexes, où le scripteur doit simultanément anticiper les attentes du lecteur absent et assurer la cohérence interne du discours.

Par ailleurs, l'écrit se caractérise par une densité informationnelle accrue et une organisation hiérarchisée des idées, reposant sur des mécanismes de cohésion et de cohérence textuelle (Halliday & Hasan, 1976). L'usage contrôlé des connecteurs logiques, des anaphores et des structures syntaxiques contribue à la construction d'un sens stable, indépendamment du contexte immédiat de production. Cette autonomie relative du texte écrit renforce son statut d'objet linguistique pérenne et révisable.

En outre, l'expression écrite mobilise une norme plus fortement codifiée, tant sur le plan orthographique que grammatical, ce qui en fait un espace privilégié de légitimation sociale et académique (Goody, 1979). Elle implique ainsi une intériorisation des conventions discursives propres aux genres textuels, qu'ils soient narratifs, argumentatifs ou explicatifs.

Enfin, du point de vue didactique, l'apprentissage de l'écrit suppose un accompagnement explicite des stratégies rédactionnelles, afin de permettre à l'apprenant de passer d'une compétence intuitive à une compétence experte, consciente et maîtrisée (Dolz & Schneuwly, 1998). L'écriture apparaît dès lors comme une pratique à la fois cognitive, sociale et culturelle, située au croisement des exigences de la langue et des normes de la pensée structurée.

2. La place de la production écrite dans les différentes approches pédagogiques

La production écrite, en tant que compétence langagière complexe, n'a pas toujours occupé la même place dans les différentes approches pédagogiques. Son statut, ses objectifs et ses modalités d'enseignement ont évolué en fonction des conceptions de la langue et de l'apprentissage.

❖ La méthodologie traditionnelle

Dans la méthodologie traditionnelle, centrée sur l'enseignement du latin et du grec, la production écrite occupe une place prépondérante, mais sous une forme fortement normative et reproductive. Elle se manifeste essentiellement à travers des exercices de traduction (thème et version) et de rédaction imitative, visant la maîtrise des règles grammaticales et stylistiques (Puren, 1988). L'écrit est ici conçu comme un espace de vérification des savoirs linguistiques, plutôt que comme un outil d'expression personnelle.

❖ La méthode directe

Avec la méthode directe, apparue à la fin du XIXe siècle, l'accent est déplacé vers l'oral, considéré comme prioritaire dans l'apprentissage des langues vivantes. De ce fait, la production écrite est reléguée au second plan. Lorsqu'elle est mobilisée, elle intervient tardivement, comme prolongement de l'oral, et se limite souvent à des exercices simples de reproduction ou de reformulation (Germain, 1993). L'objectif est moins la créativité que l'automatisation des structures linguistiques.

❖ La méthode audio-orale

Dans la méthode audio-orale, influencée par le behaviorisme et la linguistique structurale, la production écrite est encore marginalisée. L'apprentissage repose sur la répétition et la mémorisation de structures orales à travers des drills. L'écrit apparaît essentiellement comme un support auxiliaire ou comme une transcription des formes orales acquises (Bloomfield, 1942). Il ne constitue pas une compétence autonome, mais un prolongement de l'oral.

❖ L'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

L'approche SGAV accorde également une priorité à l'oral, dans une perspective globale et contextualisée. La production écrite y est introduite progressivement, après une phase d'imprégnation orale. Elle vise à consolider les acquis linguistiques et à favoriser la structuration des énoncés (Guberina, 1965). Toutefois, l'écrit reste subordonné à l'oral et demeure encadré par des modèles préétablis.

❖ L'approche communicative

Un tournant majeur s'opère avec l'approche communicative, qui reconnaît la production écrite comme une compétence à part entière. L'écrit est envisagé comme un acte de communication authentique, impliquant un destinataire, une intention et un contexte (Hymes, 1972). Les activités proposées privilégient la rédaction de textes variés (lettres, récits, argumentations), en lien avec des situations réelles. L'accent est

mis sur la cohérence, la pertinence et l'efficacité du message, plutôt que sur la seule correction formelle (Canale & Swain, 1980).

- **L'approche par compétences**

Enfin, dans l'approche par compétences, la production écrite est intégrée dans une perspective actionnelle et contextualisée. Elle est envisagée comme une compétence complexe mobilisant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des situations significatives (Dolz & Schneuwly, 1998). L'élève est amené à produire des écrits variés en fonction de tâches précises, en développant des stratégies de planification, de révision et d'auto-évaluation. L'écrit devient ainsi un outil d'apprentissage, de réflexion et de construction du sens.

3. Les pratiques d'écriture en contexte scolaire

Les pratiques d'écriture en contexte scolaire constituent un champ central de la didactique de l'écrit, dans la mesure où elles engagent à la fois des dimensions cognitives, linguistiques et sociales. L'écriture scolaire ne se réduit pas à une simple activité de transcription, mais s'inscrit dans un ensemble de dispositifs pédagogiques visant la construction progressive d'une compétence scripturale experte.

- **Typologie et contextes des productions écrites**

En milieu scolaire, les productions écrites se déclinent selon une typologie variée, en fonction des objectifs d'apprentissage et des disciplines concernées. On distingue notamment les écrits narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs et injonctifs, chacun répondant à des finalités communicatives spécifiques (Adam, 1992). Cette diversité textuelle s'inscrit dans des contextes d'énonciation variés : écrits scolaires évaluatifs, écrits de travail (prises de notes, brouillons), ou encore écrits sociaux simulés (lettres, articles, comptes rendus).

Ces pratiques témoignent d'une évolution vers une conception plus large de l'écrit, envisagé comme une activité sociale située. Selon Bakhtine (1984), tout énoncé s'inscrit dans un genre discursif déterminé, ce qui implique pour l'élève une appropriation des normes et des contraintes propres à chaque type de texte. Ainsi, l'enseignement de l'écriture ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les contextes d'usage et les destinataires.

- **Les situations-problèmes : consignes et tâches**

Les situations-problèmes occupent une place essentielle dans l'apprentissage de l'écriture, en ce qu'elles placent l'élève face à une tâche signifiante nécessitant la mobilisation de ressources variées. Une situation d'écriture efficace repose sur une consigne claire, contextualisée et porteuse de sens, permettant à l'apprenant de comprendre les enjeux de la production attendue (Reuter, 1996).

Dans cette perspective, la tâche d'écriture ne se limite pas à une simple restitution de connaissances, mais constitue un véritable problème à résoudre : organiser ses idées, choisir un registre approprié, adapter son discours au destinataire. Cette approche rejoint la logique des pédagogies actives, où l'élève est considéré comme un sujet engagé dans une activité de construction du savoir (Meirieu, 1990).

❖ Les étapes du processus rédactionnel

L'écriture est aujourd'hui conçue comme un processus récursif, structuré en عدة étapes interdépendantes : la planification, la mise en texte et la révision. Le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980) a largement contribué à cette conceptualisation en montrant que le scripteur expert alterne constamment entre ces différentes phases.

La planification consiste à générer et organiser les idées en fonction de l'objectif et du destinataire. La mise en texte correspond à la formulation linguistique des contenus, mobilisant des compétences lexicales et syntaxiques. Enfin, la révision implique une relecture critique visant à améliorer la cohérence, la correction et l'efficacité du texte. Cette dimension réflexive est essentielle pour le développement d'une compétence scripturale autonome (Bereiter & Scardamalia, 1987).

❖ Recommandations pour améliorer l'apprentissage de l'écriture

L'amélioration de l'apprentissage de l'écriture repose sur un ensemble de pratiques pédagogiques fondées sur la recherche en didactique. Il apparaît notamment nécessaire de proposer des situations d'écriture authentiques, de diversifier les genres textuels et de favoriser l'interaction autour des productions écrites (Dolz & Schneuwly, 1998).

Par ailleurs, l'enseignement explicite des stratégies rédactionnelles constitue un levier essentiel. L'enseignant doit guider l'élève dans la planification, l'organisation et la révision de ses textes, en rendant visibles les □□□□□□és cognitifs à l'œuvre. Le recours à l'écriture collaborative, aux ateliers d'écriture et à la réécriture contribue également à renforcer les compétences scripturales (Bucheton & Soulé, 2009).

Enfin, l'évaluation doit être envisagée comme un outil de régulation des apprentissages, privilégiant une approche formative centrée sur les progrès de l'élève plutôt que sur ses seules erreurs.

❖ Exemples de fiches pédagogiques

Les fiches pédagogiques constituent des outils didactiques permettant de structurer l'enseignement de l'écriture. Elles intègrent généralement des objectifs précis, des consignes détaillées, des supports variés et des critères d'évaluation explicites. Par exemple, une fiche consacrée à la rédaction d'un texte argumentatif pourra proposer une situation-problème contextualisée, suivie d'activités de préparation (brainstorming, analyse de modèles), puis d'une phase de production et de révision guidée.

Ces dispositifs favorisent une approche progressive et structurée de l'écriture, en articulant théorie et pratique. Ils permettent également de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, en proposant des tâches différenciées et des aides adaptées (Reuter, 2007). Ainsi, la fiche pédagogique apparaît comme un outil médiateur entre les savoirs didactiques et leur mise en œuvre en classe.

Exemple concret de fiche pédagogique (production écrite)

Niveau : 2e année secondaire

Durée : 2 heures (soit environ 120 minutes)

Objet d'étude : Le texte argumentatif

Compétence visée : Produire un texte argumentatif structuré

1. Titre de la séance

Rédiger un texte argumentatif pour défendre une opinion

2. Objectifs (on prend le temps de bien préciser)

À la fin de la séance, l'élève devra être capable de :

- Formuler une opinion claire
- Organiser ses idées en arguments cohérents
- Utiliser des connecteurs logiques
- Produire un texte structuré (introduction – développement – conclusion)

Ici, on voit bien que l'écriture mobilise plusieurs niveaux cognitifs (planification, structuration, révision), comme le souligne Hayes & Flower (1980).

3. Situation-problème

Consigne :

« Les réseaux sociaux ont-ils un effet positif ou négatif sur les jeunes ? Rédigez un texte argumentatif pour défendre votre point de vue. »

Cette consigne crée une vraie situation de réflexion.
L'élève doit choisir, organiser, justifier.
On n'est pas dans la simple reproduction (Reuter, 1996).

4. Phase de préparation (environ 30 minutes)

a) Activation des idées (brainstorming)

L’enseignant pose des questions :

- Quels sont les avantages des réseaux sociaux ?
- Quels sont les inconvénients ?
- Avez-vous des exemples ?

Les idées sont notées au tableau.

Cela correspond à la **phase de planification** du processus rédactionnel (Hayes & Flower, 1980).

b) Organisation des idées

Les élèves remplissent un petit tableau :

Position	**Arguments**	**Exemples**
Pour	communication facile	parler avec amis
Contre	perte de temps	addiction

 On structure la pensée avant d’écrire (Bereiter & Scardamalia, 1987).

5. Phase de rédaction (40 minutes)

Les élèves rédigent leur texte en respectant cette structure :

Introduction

- Présenter le sujet
- Annoncer la position

Développement

- Argument 1 + exemple
- Argument 2 + exemple

Conclusion

- Résumer
- Donner une ouverture

L’enseignant circule, aide individuellement.

On insiste sur :

- les connecteurs : *d’abord, ensuite, cependant, enfin*
- la cohérence du texte (Halliday & Hasan, 1976)

6. Phase de révision (20 minutes)

Les élèves relisent leur texte avec une grille simple :

- Ai-je une introduction ?
- Mes idées sont-elles claires ?
- Ai-je utilisé des connecteurs ?
- Y a-t-il des erreurs ?

La révision est une étape fondamentale du processus scriptural (Dolz & Schneuwly, 1998).

7. Mise en commun (15 minutes)

Quelques élèves lisent leur production.

Discussion collective :

- Quels arguments sont convaincants ?
- Qu'est-ce qui peut être amélioré ?

Ici, l'écriture devient sociale et interactive (Bakhtine, 1984).

8. Évaluation (formative, pas punitive)

Critères :

- Pertinence des idées
- Organisation du texte
- Cohérence
- Correction linguistique

 L'évaluation sert à progresser, pas seulement à noter (Bucheton & Soulé, 2009).

9. Prolongement (facultatif)

Les élèves améliorent leur texte à la maison.

 On introduit la notion de **réécriture**, essentielle dans l'apprentissage de l'écrit.

Petite remarque finale (dans un esprit presque symbolique)

Si l'on observe cette fiche à travers une lecture « structurée », presque numérologique, on retrouve une organisation en **5 grandes étapes fondamentales** :

1. Comprendre la tâche
2. Générer des idées

3. Organiser
4. Rédiger
5. Réviser

Ce cycle de **5 phases** illustre une dynamique complète et équilibrée de l'acte d'écrire, où chaque étape dépend de l'autre — un système cohérent, presque harmonique.

4. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite constitue un processus particulièrement délicat et complexe, dans la mesure où elle porte sur un objet multidimensionnel : le texte. En effet, évaluer un écrit ne revient pas uniquement à vérifier la correction linguistique, mais implique une appréciation globale intégrant des dimensions discursives, pragmatiques, cognitives et culturelles (Reuter, 2007).

Dans le champ de la didactique, l'évaluation s'est progressivement détachée d'une conception strictement normative pour s'inscrire dans une perspective plus **processuelle et formative**, où l'on s'intéresse autant au cheminement de l'élève qu'au produit final (Hadji, 1997). Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large de transformation des pratiques pédagogiques, marqué par le passage d'une logique de contrôle à une logique d'accompagnement.

Dans ce cadre, il devient nécessaire de penser l'évaluation comme un système structuré, reposant sur des critères explicites, des outils adaptés et des finalités clairement définies.

❖ Fonctions et démarches de l'évaluation

Si l'on prend le temps de distinguer les différentes fonctions de l'évaluation, on observe qu'elle ne se réduit nullement à un acte unique, mais qu'elle remplit plusieurs rôles complémentaires.

Premièrement, l'évaluation possède une fonction **diagnostique**, qui intervient en amont de l'apprentissage. Elle permet d'identifier les représentations initiales des élèves, leurs acquis et leurs lacunes. Dans le domaine de l'écriture, cela peut se traduire par une production initiale permettant d'observer le niveau de maîtrise des structures textuelles, de la cohérence ou encore de l'orthographe (Perrenoud, 1998).

Deuxièmement, elle assure une fonction **régulatrice**, essentielle dans le cadre des apprentissages en cours. À ce niveau, l'évaluation devient un outil dynamique, permettant d'ajuster les pratiques pédagogiques et de guider l'élève dans son processus d'écriture. Cette régulation s'inscrit pleinement dans le modèle cognitif de Hayes et Flower (1980), où l'écriture est envisagée comme un processus récursif nécessitant des ajustements constants.

Troisièmement, l'évaluation remplit une fonction **sociale et institutionnelle**, dans la mesure où elle participe à la reconnaissance des compétences acquises et à la certification des parcours scolaires.

Sur le plan des démarches, l'évaluation de la production écrite exige une **objectivation du jugement**. Cette objectivation passe par l'élaboration de critères précis et hiérarchisés. Comme le soulignent Dolz et Schneuwly (1998), il est indispensable de distinguer différents niveaux d'analyse :

- le niveau textuel (cohérence, organisation)
- le niveau discursif (adéquation au genre)
- le niveau linguistique (lexique, syntaxe, orthographe)

Par ailleurs, l'introduction de pratiques telles que l'**auto-évaluation** et la **co-évaluation** permet de développer chez l'élève une posture réflexive, essentielle à la maîtrise de l'écriture (Black & Wiliam, 1998).

❖ Évaluation certificative

L'évaluation certificative, également qualifiée de sommative, intervient à un moment donné pour **valider officiellement un niveau de compétence**. Elle s'inscrit dans une logique institutionnelle, souvent associée à des examens ou à des devoirs notés.

Dans le cas de la production écrite, cette évaluation repose généralement sur une tâche complexe : rédiger un texte en réponse à une consigne donnée. L'élève doit alors mobiliser l'ensemble de ses ressources pour produire un écrit cohérent, structuré et conforme aux normes attendues.

Cependant, une analyse approfondie montre que cette forme d'évaluation présente plusieurs limites. Elle tend, en effet, à privilégier le **produit final**, sans toujours prendre en compte le processus qui a conduit à sa réalisation. Or, comme l'ont montré Bereiter et Scardamalia (1987), la compétence scripturale ne peut être réduite à un résultat ponctuel ; elle se construit progressivement, à travers des essais, des erreurs et des révisions.

De plus, l'évaluation certificative peut induire des effets de **pression** ou de **normalisation excessive**, conduisant les élèves à adopter des stratégies d'évitement ou à privilégier la conformité au détriment de la créativité.

Cela ne signifie pas qu'elle doit être abandonnée, mais plutôt qu'elle doit être **articulée intelligemment** avec d'autres formes d'évaluation.

❖ Évaluation formative

L'évaluation formative constitue, sans doute, l'un des leviers les plus puissants pour améliorer l'apprentissage de l'écriture. Contrairement à l'évaluation certificative, elle s'inscrit dans une logique d'accompagnement continu.

Elle repose sur l'idée que l'erreur n'est pas une faute à sanctionner, mais un **indicateur précieux du processus d'apprentissage** (Astolfi, 1997). Dans cette perspective, chaque production écrite devient une étape, un moment de progression.

Concrètement, l'évaluation formative peut prendre plusieurs formes :

- annotations qualitatives sur les copies
- échanges individuels entre enseignant et élève
- ateliers de réécriture
- correction collective
- travail en groupes

Ces pratiques permettent de rendre visibles les mécanismes de l'écriture et d'accompagner l'élève dans le développement de stratégies efficaces.

Un élément central de cette démarche est la **révision**, qui constitue une compétence à part entière. L'élève apprend progressivement à relire son texte, à identifier ses erreurs, à améliorer la cohérence et à enrichir son expression (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Enfin, l'évaluation formative contribue à instaurer un rapport plus serein à l'écriture. Elle valorise les progrès, encourage l'effort et renforce la confiance en soi.

❖ Grille d'évaluation de la production écrite

Voici maintenant une grille claire, structurée, exploitable en classe , inspirée des travaux de Dolz et Schneuwly (1998), Reuter (2007) et Perrenoud (1998), qui proposent une évaluation multidimensionnelle de la production écrite.

Grille d'évaluation – Production écrite

Critères	Indicateurs	Note /5
1. Pertinence du contenu	Compréhension du sujet, respect de la consigne, idées en lien avec le thème	/4
2. Organisation du texte	Présence d'une introduction, développement structuré, conclusion	/4
3. Cohérence et progression	Enchaînement logique des idées, utilisation de connecteurs	/4
4. Qualité linguistique	Richesse du vocabulaire, variété des phrases	/4
5. Correction de la langue	Orthographe, grammaire, conjugaison	/4

Version simplifiée (pour élèves)

- Ai-je respecté le sujet ?
- Mon texte est-il bien organisé ?
- Mes idées sont-elles claires ?
- Mon vocabulaire est-il correct ?
- Ai-je fait des fautes ?

Lecture symbolique finale

On retrouve ici une structure en **5 critères fondamentaux**, ce qui n'est pas anodin :

1. Comprendre
2. Organiser
3. Relier
4. Exprimer
5. Corriger

Ce modèle en cinq axes traduit une vision complète et équilibrée de l'écriture, où chaque dimension soutient les autres.

1. Exemple de production d'élève (lettre)

Sujet :

Écrire une lettre à un ami pour lui donner ton avis sur les réseaux sociaux.

Copie d'élève

Cher ami,

Je t'écris cette lettre pour te parler des réseaux sociaux. Aujourd'hui, beaucoup de jeunes utilisent ces applications.

D'abord, les réseaux sociaux sont très utiles parce qu'ils permettent de communiquer facilement avec les autres. Par exemple, on peut parler avec des amis qui sont loin.

Mais aussi, ils peuvent être dangereux. Les jeunes passent beaucoup de temps dessus et oublient leurs études.

En conclusion, les réseaux sociaux ont des avantages et des inconvénients, mais il faut les utiliser avec modération.

Ton ami.

2. Correction avec la grille d'évaluation

A. Pertinence du contenu : 3/4

✔Le sujet est respecté

✔L'élève donne une opinion

✔Présence d'arguments

✖Mais les idées restent **simples et peu développées**

Commentaire : Le contenu est pertinent, mais manque d'approfondissement.

B. Organisation du texte : 3/4

✔Introduction présente

✔Développement structuré

✔Conclusion

✖Absence de vraie formule finale (signature développée)

Commentaire : Bonne organisation globale, mais structure encore scolaire.

C. Cohérence et progression : 3/4

✔Connecteurs présents : *d'abord, mais, en conclusion*

✖Enchaînement un peu simple

✖Peu de liens logiques approfondis

Commentaire : Cohérence correcte, mais progression limitée.

D. Qualité linguistique : 2/4

✔Vocabulaire compréhensible

✖Peu varié

✖Répétition de "réseaux sociaux"

Commentaire : Expression simple, manque de richesse lexicale.

E. Correction de la langue : 3/4

✔Peu de fautes

✔Structure grammaticale correcte

Commentaire : Bonne maîtrise globale, quelques améliorations possibles.

Total : 14 /20

3. Exemple de correction améliorée (modèle attendu)

Voici une version corrigée et enrichie :

Cher ami,

J'espère que tu vas bien. Je t'écris aujourd'hui pour te donner mon avis sur les réseaux sociaux, qui occupent une place importante dans notre vie quotidienne.

D'une part, ils présentent plusieurs avantages. En effet, ils permettent de communiquer facilement avec nos proches, même à distance. Par exemple, nous pouvons échanger des messages instantanément avec des amis vivant à l'étranger.

D'autre part, ils comportent aussi des inconvénients. Beaucoup de jeunes deviennent dépendants et négligent leurs études, ce qui peut nuire à leur réussite scolaire.

En conclusion, les réseaux sociaux sont utiles, mais leur utilisation doit rester modérée et responsable.

Amicalement,
[Nom]

Ici, on voit :

- plus de connecteurs
- plus de précision
- meilleure structure

- ❖ **FICHE TD 1 : Dispositifs et ancrages de la production écrite (avec grille)**
- ❖ **Grille d'évaluation – TD 1**

Objectif : Évaluer la capacité de l'étudiant à analyser et concevoir un dispositif d'écriture

Critères	**Indicateurs précis**	**Note /4**
1. Analyse du dispositif	Identification correcte du type d'activité, du	/4

	dispositif et de ses objectifs	
2. Pertinence de la comparaison	Capacité à distinguer les dispositifs (libre vs guidé), arguments clairs	/4
3. Qualité de la conception pédagogique	Activité complète, structurée (préparation, rédaction, révision)	/4
4. Justification didactique	Références implicites ou explicites aux principes pédagogiques	/4
5. Clarté et organisation de la réponse	Présentation structurée, idées cohérentes, rédaction claire	/4

Appréciation qualitative (à ajouter par l'enseignant)

- ✓ Dispositif bien compris / à approfondir
- ✓ Bonne capacité de conception / manque de structuration
- ✓ Réflexion didactique pertinente / encore superficielle

Ancrage théorique de la grille

Cette grille s'inspire : de l'analyse des pratiques d'écriture (Reuter, 2007) , de la didactique des genres (Dolz & Schneuwly, 1998) et des gestes professionnels de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009).

- ❖ **FICHE TD 2 : Objectifs et compétences (avec grille)**
- ❖ **Grille d'évaluation – TD 2**

Objectif : Évaluer la maîtrise de la distinction objectifs/compétences et la construction pédagogique

Critères	Indicateurs précis	Note /4
1. Distinction objectif / compétence	Identification correcte, justification pertinente	/4
2. Identification des compétences	Capacité à repérer les dimensions (linguistique, discursive, cognitive)	/4
3. Formulation des objectifs	Objectifs clairs, précis, observables	/4
4. Cohérence de la séquence	Articulation logique entre objectifs, activités et évaluation	/4
5. Qualité rédactionnelle	Clarté, organisation,	/4

	précision du langage pédagogique (Appréciation qualitative)	

- ✓ Bonne compréhension des concepts / confusion persistante
- ✓ Objectifs bien formulés / trop généraux
- ✓ Séquence cohérente / manque de lien pédagogique

Ancrage théorique de la grille :

Cette grille repose sur :

- ✓ l'approche par compétences (Perrenoud, 1998)
- ✓ la didactique de l'écrit (Dolz & Schneuwly, 1998)
- ✓ les théories de l'évaluation (Hadji, 1997)

Chapitre 2 : La compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit constitue une activité intellectuelle complexe, située au croisement de la linguistique, de la psychologie cognitive et de la didactique des langues. Elle ne saurait être réduite à une simple opération de décodage des signes graphiques ; elle implique, au contraire, un ensemble de stratégiques par lesquels le lecteur construit activement le sens du texte (Giasson, 1990).

Dans cette perspective, lire signifie établir une interaction dynamique entre trois pôles fondamentaux : le texte, le lecteur et le contexte. Le texte propose une organisation linguistique et discursive ; le lecteur mobilise ses connaissances antérieures, ses représentations et ses stratégies ; le contexte, enfin, oriente l'interprétation en fonction de la situation de lecture (Eco, 1985). Cette triangulation montre que la compréhension écrite est un processus profondément contextualisé et subjectif.

Par ailleurs, les recherches contemporaines insistent sur le caractère stratégique et métacognitif de la lecture. Le lecteur compétent ne se contente pas de lire, il régule sa compréhension, vérifie ses hypothèses, ajuste ses interprétations. Cette dimension réflexive confère à la lecture un statut d'activité intellectuelle supérieure, essentielle dans la formation de l'esprit critique (Tardif, 1992).

L'évolution des approches pédagogiques a progressivement intégré ces apports théoriques, transformant la conception de la compréhension écrite et ses modalités d'enseignement.

1. La compréhension écrite dans les différentes approches pédagogiques

L'histoire des méthodologies d'enseignement des langues révèle une transformation progressive de la place accordée à la compréhension écrite, en lien étroit avec les conceptions dominantes de la langue et de l'apprentissage.

Dans la ***méthodologie traditionnelle***, la lecture est essentiellement envisagée comme un exercice d'analyse grammaticale et de traduction. Le texte est considéré comme un objet clos, dont le sens est supposé stable et unique. La compréhension consiste alors à restituer fidèlement ce sens à travers la traduction, ce qui réduit l'activité du lecteur à une opération technique (Puren, 1988). Cette approche privilégie une lecture minutieuse, mais souvent décontextualisée, où l'attention portée aux formes linguistiques se fait au détriment de la construction globale du sens.

Avec l'émergence de ***la méthode directe***, un déplacement s'opère en faveur de l'oral, considéré comme prioritaire dans l'apprentissage des langues. La compréhension écrite devient secondaire et intervient principalement comme support de consolidation. Toutefois, cette méthode introduit une innovation importante : le refus de la traduction et la recherche d'un accès direct au sens, ce qui ouvre la voie à une approche plus intuitive de la lecture (Germain, 1993).

La méthode audio-orale, influencée par le behaviorisme, marginalise davantage la compréhension écrite. L'apprentissage repose sur la répétition de structures orales, et la lecture n'est envisagée que comme un prolongement de ces automatismes. Le texte écrit perd ainsi son autonomie et sa richesse interprétative (Bloomfield, 1942).

L'approche structuro-globale audiovisuelle (SGAV) introduit une dimension contextuelle plus marquée, en associant le texte à des supports visuels et sonores. La compréhension écrite est alors facilitée par la contextualisation, mais elle reste fortement guidée et dépendante de l'environnement pédagogique (Guberina, 1965).

Un changement paradigmatique s'opère avec *l'approche communicative,* qui redéfinit la lecture comme un acte de communication. Le texte est désormais envisagé comme porteur d'une intention, inscrit dans une situation donnée. La compréhension consiste à identifier cette intention et à reconstruire le sens en fonction du contexte. Cette approche valorise les stratégies de lecture, telles que l'anticipation, la sélection d'informations pertinentes et l'inférence (Hymes, 1972 ; Canale & Swain, 1980).

Enfin***, l'approche par compétences*** et la perspective actionnelle considèrent la compréhension écrite comme une activité finalisée, intégrée dans des tâches complexes. Le lecteur devient un acteur social, capable d'utiliser les textes pour agir dans des situations concrètes. Cette conception met l'accent sur la mobilisation de ressources variées et sur l'adaptation aux contextes (Perrenoud, 1998).

Ainsi, l'évolution des approches pédagogiques témoigne d'un passage progressif d'une conception centrée sur le texte à une conception centrée sur le lecteur et ses stratégies.

Analyse comparative critique, approfondissements et ancrage contextuel

L'examen des différentes approches pédagogiques de la compréhension écrite révèle moins une succession linéaire qu'un processus de sédimentation théorique où chaque méthodologie conserve des traces de la précédente tout en tentant de dépasser ses limites. Une analyse critique approfondie permet de mettre en lumière des tensions fondamentales qui structurent encore aujourd'hui les pratiques de classe.

L'approche traditionnelle et l'approche structurale partagent une même conception objectiviste du sens : celui-ci est considéré comme stable, inscrit dans le texte, et accessible par un travail méthodique de décodage. Toutefois, leur divergence réside dans leur finalité : là où la première vise une appropriation savante et réflexive de la langue, la seconde cherche une automatisation des structures. Dans les deux cas, la compréhension écrite est réduite à une opération descendante, ignorant largement le rôle actif du lecteur. Cette réduction pose un problème majeur : elle empêche le développement de compétences transférables, notamment face à des textes complexes ou ambigus.

À l'inverse, l'approche communicative introduit une rupture épistémologique en replaçant le lecteur au centre du processus. Cependant, cette valorisation de l'activité du sujet lecteur peut conduire à une forme de relativisme interprétatif, où la rigueur linguistique est reléguée au second plan. L'équilibre entre compréhension globale et précision reste ainsi une question centrale.

L'approche actionnelle prolonge cette dynamique en intégrant la lecture dans des pratiques sociales finalisées. Elle offre un cadre particulièrement pertinent pour penser la lecture comme compétence située. Toutefois, elle introduit une complexité didactique importante : la multiplication des objectifs (linguistiques, pragmatiques, sociaux) peut diluer les apprentissages si elle n'est pas rigoureusement encadrée.

Les approches cognitive et socioconstructiviste apportent quant à elles une profondeur analytique essentielle. La première éclaire les mécanismes internes de la compréhension, tandis que la seconde met en évidence l'importance des interactions. Leur articulation constitue sans doute l'un des enjeux majeurs de la didactique contemporaine : comment concilier individualisation des stratégies et construction collective du sens ?

Une synthèse critique permet ainsi de dégager cinq axes structurants : la place du sens, le rôle du lecteur, le statut du texte, la fonction de l'enseignant et le degré de contextualisation. Ces axes ne s'opposent pas de manière binaire, mais dessinent un continuum de pratiques pédagogiques.

Dans une perspective didactique concrète, il apparaît nécessaire de dépasser les cloisonnements méthodologiques pour adopter une approche intégrative. Par exemple,

une séance de compréhension écrite peut articuler plusieurs logiques : une phase initiale d'anticipation (approche cognitive), suivie d'une lecture globale (approche communicative), puis d'un travail collaboratif (approche socioconstructiviste), avant de déboucher sur une tâche finale (approche actionnelle).

À titre d'illustration, une séance portant sur un article de presse peut se structurer de la manière suivante : les apprenants observent d'abord le titre et les images afin de formuler des hypothèses ; ils procèdent ensuite à une lecture rapide pour identifier le thème général ; puis, en groupes, ils discutent des informations implicites et confrontent leurs interprétations ; enfin, ils réalisent une tâche concrète, comme rédiger une réponse ou organiser un débat. Cette progression permet de mobiliser simultanément plusieurs dimensions de la compréhension.

Un autre exemple peut être envisagé dans le cadre scolaire : à partir d'un texte narratif, les élèves sont amenés à reconstruire la chronologie, à identifier les intentions des personnages et à proposer une suite alternative. Cette activité mobilise à la fois des compétences d'analyse, d'interprétation et de production, tout en favorisant l'engagement des apprenants.

Dans le contexte algérien, ces réflexions prennent une résonance particulière. Les programmes officiels, notamment dans l'enseignement du français, s'inscrivent explicitement dans une approche par compétences et adoptent des principes proches de l'approche actionnelle. La compréhension écrite y est envisagée comme une compétence transversale, mobilisée dans des situations variées.

Cependant, un écart persiste souvent entre les orientations institutionnelles et les pratiques effectives en classe. L'héritage des méthodologies traditionnelles reste prégnant, notamment à travers le recours à des questions fermées et à une lecture analytique centrée sur la forme.

Dès lors, l'enjeu principal réside dans la formation des enseignants, appelés à développer une posture réflexive et à maîtriser une pluralité d'approches. Il ne s'agit pas de substituer une méthode à une autre, mais de construire une compétence didactique capable d'articuler différentes perspectives en fonction des objectifs et des contextes.

Ainsi, la compréhension écrite apparaît comme un espace de convergence entre traditions et innovations, où se joue la capacité du système éducatif à former des lecteurs autonomes, critiques et engagés dans leur environnement social et culturel.

2. Les principales approches du texte écrit

L'étude de la compréhension écrite conduit à distinguer plusieurs approches du texte, qui correspondent à différentes manières d'envisager la lecture et le processus de construction du sens.

- **Approche directe** :

L'approche directe du texte écrit repose sur une logique ascendante, dans laquelle la compréhension est construite progressivement à partir des unités linguistiques. Le lecteur commence par identifier les mots, puis les phrases, avant d'accéder au sens global du texte.

Cette approche accorde une importance particulière au décodage et à la maîtrise des structures linguistiques. Elle suppose que la compréhension résulte de l'accumulation de micro-opérations de reconnaissance et d'interprétation. Dans ce cadre, l'enseignement de la lecture met l'accent sur le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire (Germain, 1993).

Cependant, les recherches en psychologie cognitive ont montré que cette approche, si elle est nécessaire, demeure insuffisante. En effet, la compréhension ne peut être entièrement expliquée par le décodage, car elle implique également des processus d'anticipation et d'inférence. Une lecture strictement ascendante risque de fragmenter le texte et de nuire à la construction d'un sens global cohérent (Giasson, 1990).

- **Approche globale :**

L'approche globale, également qualifiée de descendante, repose sur une conception radicalement différente de la lecture. Elle postule que le lecteur ne commence pas par les unités linguistiques, mais par une hypothèse globale sur le sens du texte.

Selon Goodman (1976), lire consiste à faire des hypothèses, à les vérifier et à les ajuster en fonction des indices fournis par le texte. Le lecteur mobilise ses connaissances antérieures, son expérience du monde et sa familiarité avec les genres discursifs pour anticiper le contenu du texte.

Cette approche met en évidence le rôle actif du lecteur dans la construction du sens. Elle valorise les stratégies cognitives telles que : l'anticipation- l'inférence- la sélection d'informations-la vérification des hypothèses

Toutefois, une approche exclusivement globale peut conduire à des interprétations approximatives si elle néglige la précision linguistique. C'est pourquoi les didacticiens préconisent aujourd'hui une **approche interactive**, qui articule les processus ascendants et descendants (Giasson, 1990).

La compréhension de l'écrit apparaît donc, à l'issue de cette analyse, comme un processus multidimensionnel, impliquant une interaction constante entre décodage linguistique et construction interprétative.

On peut distinguer, dans une perspective synthétique, cinq niveaux fondamentaux de la compréhension écrite :

- ✓ Identification des signes

- ✓ Décodage linguistique
- ✓ Compréhension globale
- ✓ Interprétation
- ✓ Construction du sens

Ce modèle en cinq étapes traduit une progression allant du plus concret au plus abstrait, et souligne le caractère évolutif de la compétence de lecture.

Ainsi, la didactique contemporaine de la compréhension de l'écrit s'oriente vers une approche intégrative, où le lecteur est considéré comme un sujet actif, capable de mobiliser des stratégies complexes pour construire du sens dans des contextes variés.

3. Les activités de lecture en classe

Les activités de lecture en classe ne peuvent être envisagées comme de simples exercices de compréhension. Elles relèvent d'un dispositif didactique structuré visant à transformer l'élève en lecteur actif, stratégique et autonome. En effet, lire en classe, ce n'est pas seulement accéder au sens d'un texte, mais apprendre à mobiliser des procédures complexes d'interprétation, de vérification et de construction du sens (Giasson, 1990).

Dans une perspective contemporaine, la lecture scolaire s'inscrit dans une dynamique interactionnelle et cognitive, où l'élève établit des liens entre le texte, ses connaissances antérieures et le contexte de lecture. Cette activité implique donc une orchestration précise de plusieurs paramètres pédagogiques : le choix des supports, la diversification des types de lecture, la prise en compte des modèles théoriques et l'organisation de projets de lecture finalisés.

- ❖ **Choix des supports écrits :**

Le choix des supports écrits constitue un acte pédagogique fondamental, souvent sous-estimé, mais déterminant dans la réussite des activités de lecture. Il ne s'agit pas simplement de sélectionner un texte, mais de choisir un objet didactique porteur de sens, de complexité et de potentialités d'exploitation.

Un premier critère essentiel est celui de l'adéquation au niveau des apprenants. Un texte trop difficile risque de provoquer un blocage cognitif, tandis qu'un texte trop simple ne permet pas de développer des stratégies de compréhension. L'enseignant doit donc trouver un équilibre entre accessibilité et défi cognitif, ce que Vygotski conceptualise comme la « zone proximale de développement » (Vygotski, 1934)

Un deuxième critère concerne la richesse discursive et textuelle. Le texte doit offrir une structure identifiable (narrative, argumentative, explicative), permettant aux élèves de repérer des régularités et de construire des schémas de compréhension (Adam,

1992). Cette dimension est centrale dans la didactique des genres textuels (Dolz & Schneuwly, 1998).

Un troisième critère, souvent négligé, est celui de la dimension culturelle et motivationnelle. Un texte qui résonne avec l'expérience des élèves ou qui suscite leur curiosité favorise l'engagement cognitif et affectif. Comme le souligne Giasson (1990), la motivation joue un rôle déterminant dans la compréhension.

Enfin, la diversification des supports (textes littéraires, journalistiques, numériques, iconographiques) permet de développer une compétence de lecture élargie, adaptée aux exigences de la société contemporaine (Reuter, 2007).

- ❖ **Les types de lecture :**

Les types de lecture correspondent à différentes manières d'aborder un texte, en fonction des objectifs poursuivis. Leur identification est essentielle pour structurer les activités pédagogiques.

- ✓ **La lecture globale** constitue généralement la première étape. Elle permet au lecteur de construire une représentation générale du texte, en identifiant le thème, l'idée principale et l'intention de l'auteur. Cette lecture repose sur des stratégies rapides, telles que le repérage des mots-clés ou l'observation de la structure (Goodman, 1976).
- ✓ **La lecture analytique**, en revanche, implique un ralentissement du processus de lecture. Le lecteur examine les détails, les procédés linguistiques, les relations logiques entre les idées. Cette forme de lecture est indispensable pour approfondir la compréhension et accéder à des niveaux d'analyse plus fins (Adam, 1992).
- ✓ **La lecture sélective** intervient lorsque le lecteur cherche des informations précises. Elle mobilise des stratégies de balayage visuel (scanning) et de repérage ciblé. Cette compétence est particulièrement importante dans les contextes académiques et professionnels.
- ✓ **La lecture critique**, enfin, représente le niveau le plus élevé. Elle suppose une prise de distance par rapport au texte, une capacité à évaluer la crédibilité des informations, à identifier les implicites et à confronter les points de vue. Elle participe directement à la formation de l'esprit critique (Tardif, 1992).

Ces différents types de lecture s'inscrivent dans une progression qui va de la compréhension immédiate à l'interprétation réfléchie.

- ❖ **Les modèles de lecture :**

Les modèles de lecture permettent de théoriser les processus cognitifs impliqués dans la compréhension écrite. Ils offrent des cadres d'analyse essentiels pour la didactique.

- ✓ **Le modèle ascendant** (bottom-up) considère que la compréhension résulte d'un traitement progressif des informations, allant des unités élémentaires (lettres, mots) vers des structures plus complexes (phrases, textes). Ce modèle met l'accent sur le rôle du décodage et des compétences linguistiques (Gough, 1972).
- ✓ Le **modèle descendant** (top-down), à l'inverse, insiste sur le rôle des connaissances antérieures. Le lecteur formule des hypothèses sur le sens du texte et les vérifie au fur et à mesure de la lecture. Ce modèle met en évidence le caractère actif et interprétatif de la lecture (Goodman, 1976).

Cependant, ces deux modèles présentent des limites lorsqu'ils sont envisagés isolément. Le modèle ascendant néglige les processus d'anticipation, tandis que le modèle descendant peut conduire à des erreurs d'interprétation.

C'est pourquoi le **modèle interactif** s'est imposé comme une synthèse des deux approches. Il considère que la compréhension résulte d'une interaction constante entre le traitement des données textuelles et les connaissances du lecteur (Rumelhart, 1985). Ce modèle est aujourd'hui largement adopté en didactique, car il rend compte de la complexité réelle de la lecture.

- ❖ **Le projet de lecture :**

Le projet de lecture constitue une démarche pédagogique intégrée, visant à donner une finalité aux activités de lecture. Il s'inscrit dans une logique actionnelle, où la lecture est orientée vers la réalisation d'une tâche.

Contrairement aux exercices traditionnels, souvent fragmentés, le projet de lecture propose *une activité globale et signifiante*. Il peut s'agir, par exemple, de préparer un exposé, de rédiger une synthèse ou de participer à un débat. Dans ce cadre, la lecture devient un moyen d'action et non une fin en soi (Perrenoud, 1998).

Le projet de lecture se déroule généralement en plusieurs phases :

- ✓ une phase de définition de l'objectif
- ✓ une phase de sélection des textes
- ✓ une phase de lecture et d'analyse
- ✓ une phase de production ou d'exploitation

Ce dispositif favorise le développement de compétences complexes, telles que la synthèse, l'argumentation et la collaboration.

En outre, il introduit une dimension sociale de la lecture. Les élèves échangent leurs interprétations, confrontent leurs points de vue et construisent collectivement du sens.

Cette dimension dialogique rejoint les travaux de Bakhtine (1984), qui considère le langage comme fondamentalement interactionnel.

Les activités de lecture en classe apparaissent ainsi comme un système structuré, articulant plusieurs dimensions complémentaires.

On peut en dégager cinq axes fondamentaux : 1. Sélectionner les supports,2. Adapter les types de lecture, 3. Mobiliser des modèles théoriques, 4. Construire du sens, 5. Exploiter dans un projet

Cette structuration en cinq étapes reflète une progression cohérente, allant de la préparation à l'exploitation, et souligne la complexité de la lecture comme activité scolaire.

4. L'évaluation de la compréhension écrite

L'évaluation de la compréhension écrite occupe une place déterminante dans le champ de la didactique, car elle permet d'apprécier la manière dont l'apprenant accède au sens d'un texte, le reconstruit, l'interprète et le reformule. Or, cette opération est d'une grande complexité, dans la mesure où comprendre un texte ne revient pas uniquement à reconnaître des mots ou à restituer des informations explicites ; il s'agit d'une activité intellectuelle profonde, qui mobilise des savoirs linguistiques, des compétences discursives, des stratégies cognitives, mais aussi une capacité à établir des liens entre le texte, le contexte et les connaissances antérieures du lecteur (Giasson, 1990).

Dans cette perspective, l'évaluation de la compréhension écrite ne saurait se limiter à une vérification mécanique de bonnes ou de mauvaises réponses. Elle suppose une réflexion rigoureuse sur ce que signifie « comprendre », sur les opérations mobilisées par le lecteur, sur la nature des tâches proposées, ainsi que sur la formulation des consignes. En effet, un élève peut échouer non parce qu'il n'a pas compris le texte, mais parce qu'il n'a pas compris la tâche, les attentes implicites de l'enseignant, ou encore le métalangage employé dans la question. C'est pourquoi l'évaluation de la compréhension écrite doit être conçue comme un dispositif scientifique et pédagogique, attentif à la complexité de l'acte de lire (Reuter, 2007).

Par ailleurs, la compréhension écrite ne se situe pas uniquement au niveau de la phrase. Elle engage plusieurs plans de la langue : le plan lexical, le plan syntaxique, le plan textuel, le plan énonciatif et le plan pragmatique. Évaluer la compréhension d'un texte, c'est donc évaluer la manière dont l'élève traverse ces différents niveaux de langue pour accéder à une signification organisée. Cette conception rejoint les travaux de Adam (1992), qui montrent que la compréhension ne peut être dissociée de l'organisation textuelle, ni des genres de discours.

❖ **Les compétences mobilisées :**

La compréhension écrite mobilise un ensemble de compétences interdépendantes, qu'il convient de distinguer avec précision afin de mieux comprendre ce que l'on évalue réellement.

La première est la compétence linguistique, qui constitue un socle indispensable. Elle recouvre la connaissance du lexique, de la morphologie, de la syntaxe et des structures grammaticales. Un apprenant doit, par exemple, être capable d'identifier la valeur d'un temps verbal, de reconnaître les relations entre le sujet et le verbe, de comprendre le rôle des expansions du nom, ou encore de saisir les effets de la négation, de la modalisation ou de l'interrogation. Ainsi, la compréhension d'un texte peut être compromise si l'élève ne parvient pas à interpréter correctement une subordonnée relative, une proposition concessive, ou la valeur argumentative d'un connecteur tel que *cependant, néanmoins ou en revanche*. Dans cette optique, la langue n'est pas un simple support du sens ; elle en constitue l'armature même (Gough, 1972).

Il convient ici d'insister sur **la dimension lexicale**. Comprendre un texte, c'est d'abord construire la signification de ses unités lexicales, non pas isolément, mais dans leur environnement sémantique. Le sens d'un mot dépend souvent du contexte, des collocations, des champs lexicaux et des isotopies qui traversent le texte. Un élève peut reconnaître un mot sans en comprendre la valeur exacte dans un contexte donné. Par exemple, un mot peut avoir un sens concret dans un passage et un sens figuré dans un autre. L'évaluation doit donc tenir compte de cette dimension sémantique fine, souvent négligée dans les exercices trop simplifiés.

À cette compétence linguistique s'ajoute **la compétence discursive**. Celle-ci concerne la capacité à comprendre comment le texte s'organise dans son ensemble. Le lecteur doit repérer la progression thématique, les relations logiques entre les idées, les mécanismes de cohésion et de cohérence, ainsi que le type ou le genre du texte. Il lui faut comprendre, par exemple, si le texte raconte, explique, décrit, argumente ou prescrit. Cette dimension est essentielle, car la compréhension ne se joue pas seulement au niveau de la phrase, mais au niveau de l'architecture du discours. Un texte n'est pas une juxtaposition de phrases : c'est une unité organisée, structurée par des reprises anaphoriques, des connecteurs, des chaînes référentielles et une logique interne (Halliday & Hasan, 1976 ; Adam, 1992).

Il faut également souligner **la compétence énonciative** , qui renvoie à la capacité d'identifier qui parle, à qui, dans quelle situation, et avec quelle intention. Un élève doit pouvoir distinguer la voix du narrateur de celle d'un personnage, reconnaître les marques de subjectivité, repérer la présence d'un jugement, d'une distance ironique ou

d'une prise de position. Cette compétence est particulièrement importante dans les textes littéraires, argumentatifs et journalistiques. Comprendre un texte, ce n'est pas seulement savoir ce qu'il dit, mais aussi comment il le dit, de quel point de vue, et avec quels effets d'énonciation.

La compétence pragmatique intervient elle aussi de manière décisive. Elle permet de comprendre l'intention communicative du texte : informer, convaincre, raconter, dénoncer, émouvoir, prescrire. Deux textes peuvent contenir des informations semblables tout en poursuivant des finalités différentes. Le lecteur compétent doit donc être capable de dépasser le contenu explicite pour saisir l'usage du langage en situation. Cette dimension rejoint les travaux de Hymes (1972), pour qui la compétence de communication ne se réduit pas à la correction linguistique, mais englobe la capacité à interpréter les énoncés dans leur contexte d'emploi.

À ces dimensions s'ajoutent les **compétences cognitives**, qui renvoient aux opérations mentales mobilisées pendant la lecture : anticiper, sélectionner, relier, hiérarchiser, inférer, vérifier, reformuler. La compréhension est un processus actif, stratégique, où le lecteur élabore des hypothèses puis les ajuste en fonction des indices du texte (Giasson, 1990). Cette activité n'est jamais totalement linéaire ; elle suppose des retours en arrière, des vérifications, des réinterprétations.

Enfin, il faut mentionner **la compétence métacognitive**, trop souvent absente des pratiques d'évaluation. Elle correspond à la capacité du lecteur à prendre conscience de sa manière de lire, à identifier ses difficultés et à ajuster ses stratégies. Un lecteur expert sait, par exemple, qu'il n'a pas compris un passage, qu'il doit relire une phrase, ralentir, chercher le sens d'un mot ou reformuler mentalement une idée. Évaluer la compréhension écrite de manière approfondie, c'est donc aussi s'intéresser à cette régulation interne de la lecture (Tardif, 1992).

- **Le processus d'évaluation :**

Le processus d'évaluation de la compréhension écrite doit être pensé comme une construction rigoureuse et progressive. Il ne suffit pas de choisir un texte et d'y adjoindre quelques questions. Une véritable évaluation suppose une cohérence entre les objectifs, le support, les tâches proposées, les critères retenus et les modes de correction.

La première étape consiste à définir précisément l'objet de l'évaluation. Que souhaite-t-on évaluer exactement ? La compréhension globale du texte ? La capacité à relever des informations explicites ? L'aptitude à inférer ? La maîtrise de l'organisation textuelle ? L'interprétation critique ? Tant que cette question n'est pas clarifiée, l'évaluation risque de rester floue, voire injuste. Une évaluation sérieuse doit donc

distinguer les différents niveaux de compréhension : littéral, inférentiel, interprétatif, critique.

La deuxième étape concerne le choix du texte support. Celui-ci ne doit pas être sélectionné au hasard. Il doit correspondre au niveau linguistique et cognitif des apprenants, mais aussi au type de compréhension que l'on souhaite observer. Un texte narratif ne mobilise pas exactement les mêmes opérations qu'un texte argumentatif ou explicatif. De même, un texte trop pauvre sur le plan discursif ne permettra pas d'évaluer des compétences d'analyse plus fines. Le support doit ainsi présenter une densité suffisante, sans être inaccessible.

La troisième étape réside dans la construction des tâches d'évaluation. Celles-ci peuvent être variées : questions à réponses courtes, QCM, vrai/faux justifié, exercices de repérage, reformulation, résumé, classement d'idées, association d'informations, interprétation d'implicites, justification d'une réponse par un passage du texte. Chaque type d'exercice met en lumière un aspect particulier de la compréhension. Le problème apparaît lorsque tous les exercices se limitent au repérage d'informations explicites, car on n'évalue alors qu'un niveau superficiel de lecture.

Il convient ici d'accorder une attention particulière à *la dimension langagière des réponses attendues*. Certains élèves comprennent le texte, mais échouent à formuler leur compréhension dans une langue scolaire acceptable. L'évaluateur doit donc distinguer, autant que possible, la compréhension du texte et la qualité de l'expression, sauf lorsque les deux dimensions sont volontairement associées. Cette distinction est essentielle pour éviter de pénaliser doublement certains apprenants.

Une autre phase importante du processus est celle *de la correction et de l'interprétation des résultats*. Corriger ne signifie pas seulement attribuer un score. Il faut analyser la nature des erreurs : s'agit-il d'une mauvaise compréhension lexicale ? d'un défaut d'inférence ? d'une confusion énonciative ? d'une mauvaise lecture de la consigne ? Cette analyse qualitative est capitale, car elle permet de transformer l'évaluation en outil de diagnostic et de remédiation (Hadji, 1997).

Enfin, le processus d'évaluation ne s'achève pas avec la note. Il doit se prolonger par une *rétroaction pédagogique.* L'enseignant doit expliciter les attentes, montrer les stratégies efficaces, revenir sur les erreurs fréquentes, et aider les élèves à comprendre ce qui a posé problème. Dans cette perspective, l'évaluation devient un instrument de formation, et non uniquement de sélection (Black & Wiliam, 1998).

❖ Les critères d'évaluation :

Les critères d'évaluation constituent le fondement de toute appréciation rigoureuse de la compréhension écrite. Ils permettent d'objectiver le jugement, de rendre l'évaluation plus transparente et de mieux distinguer les différents niveaux de réussite.

Un premier critère fondamental est la **compréhension globale**. L'élève doit être capable d'identifier le thème du texte, son idée générale, sa finalité, et parfois sa structure d'ensemble. Cette compétence suppose qu'il puisse dépasser le détail pour construire une représentation unifiée du texte. L'évaluation de cette dimension peut passer par des questions telles que : quel est le sujet du texte ? quel problème traite-t-il ? quelle est l'intention de l'auteur ?

Le deuxième critère concerne la **compréhension des informations explicites**. Il s'agit ici de vérifier si l'élève sait localiser, reconnaître et restituer des éléments présents de manière manifeste dans le texte. Ce niveau reste nécessaire, mais il ne saurait suffire à lui seul. Une évaluation fondée uniquement sur le repérage d'informations explicites ne mesure qu'un niveau relativement élémentaire de lecture.

Le troisième critère est celui de la **compréhension inférentielle**. L'élève doit être capable de déduire ce qui n'est pas dit directement, mais suggéré par le texte. Cette compétence est centrale dans la lecture experte. Elle suppose que le lecteur établisse des liens entre différents passages, mobilise ses connaissances antérieures et interprète les indices contextuels. Les inférences peuvent être logiques, causales, temporelles, référentielles ou pragmatiques.

Le quatrième critère porte sur la **maîtrise de l'organisation textuelle**. Il s'agit d'évaluer si l'élève perçoit la progression des idées, les relations de cause, de conséquence, d'opposition, d'illustration, ainsi que la structuration interne du texte. Cette dimension est fortement liée à la compréhension des connecteurs logiques et des mécanismes de cohésion.

Le cinquième critère concerne la **compréhension énonciative et pragmatique**. L'élève doit pouvoir identifier le point de vue adopté, la position du locuteur ou de l'auteur, les marques de subjectivité, ainsi que l'intention communicative. Cette dimension est particulièrement importante pour les textes argumentatifs, polémiques, journalistiques et littéraires.

On peut également retenir comme critère la **capacité de justification**. Comprendre un texte ne consiste pas seulement à donner une réponse, mais à pouvoir la fonder sur des éléments du texte. L'élève qui justifie sa réponse montre qu'il ne procède pas au hasard, mais qu'il s'appuie sur une lecture raisonnée.

Enfin, dans certains cas, on peut intégrer un critère relatif à la **qualité de la reformulation**. Lorsqu'on demande à l'élève de résumer ou d'expliquer avec ses propres mots, on évalue sa capacité à reconstruire le sens sans recopier. Cela permet d'accéder à une compréhension plus profonde, quoique cette tâche mobilise également la production écrite.

Ces critères doivent être explicités aux apprenants autant que possible. Une évaluation est d'autant plus juste qu'elle rend visibles ses attentes.

- **La consigne :**

La consigne occupe une place capitale dans l'évaluation de la compréhension écrite, car elle constitue l'interface entre le texte, la tâche et la réponse attendue. Elle ne doit jamais être considérée comme un simple élément accessoire. Au contraire, elle conditionne directement l'activité cognitive de l'élève.

Une première exigence est celle de la *clarté linguistique*. La consigne doit être formulée dans une langue accessible, précise et dépourvue d'ambiguïté inutile. Si le vocabulaire de la consigne est plus difficile que le texte lui-même, on risque de fausser l'évaluation. L'élève peut échouer non parce qu'il n'a pas compris le texte, mais parce qu'il n'a pas compris ce qu'on lui demandait.

La consigne doit également être *opératoire.* Cela signifie qu'elle doit indiquer clairement l'action attendue : relever, identifier, expliquer, justifier, comparer, résumer, interpréter. Chaque verbe de consigne mobilise une opération intellectuelle spécifique. Ainsi, *relever* ne signifie pas *interpréter*, *résumer* ne signifie pas *commenter*, et *justifier* implique une relation explicite au texte. La précision verbale de la consigne est donc essentielle.

Il faut aussi insister sur la *cohérence entre la consigne et l'objectif d'évaluation.* Si l'objectif est d'évaluer l'inférence, la consigne ne doit pas se limiter à demander une citation. Si l'objectif est de mesurer la compréhension globale, il ne convient pas d'accumuler des questions de détail. Une bonne consigne traduit fidèlement l'intention évaluative.

La consigne peut en outre jouer un rôle *guidant*. Dans certaines situations, notamment lorsque l'on souhaite accompagner les élèves, elle peut orienter les stratégies de lecture en attirant l'attention sur un aspect du texte : l'organisation, le point de vue, les

indices temporels, les connecteurs logiques. Dans d'autres cas, au contraire, une consigne plus ouverte permet d'observer l'autonomie interprétative du lecteur.

Enfin, la consigne possède une dimension *didactique et éthique*. Une consigne mal formulée peut introduire une inégalité entre les élèves. À l'inverse, une consigne claire, graduée et explicite contribue à une évaluation plus juste. Elle permet à l'élève de comprendre ce qu'il doit faire, ce qui est attendu de lui, et sur quels éléments il sera apprécié (Reuter, 1996).

L'évaluation de la compréhension écrite apparaît, à la lumière de cette analyse, comme une opération hautement complexe, qui engage à la fois la langue, le texte, le lecteur et le dispositif pédagogique. Elle ne peut être réduite à une vérification ponctuelle de réponses exactes ; elle suppose une réflexion sur les compétences mobilisées, sur les différents niveaux de compréhension, sur la qualité des consignes et sur la construction de critères pertinents.

Autrement dit, on n'évalue pas seulement un résultat, mais une activité de pensée médiatisée par la langue. C'est précisément pourquoi la question de la langue est centrale : la compréhension écrite repose sur la maîtrise du lexique, de la syntaxe, de la cohésion textuelle, des marques d'énonciation et des implicites pragmatiques. Évaluer la compréhension, c'est donc, en profondeur, évaluer la manière dont le lecteur traverse la langue pour construire du sens.

On peut, dans une logique synthétique, distinguer cinq pôles majeurs :

- la compétence linguistique,
- la compétence discursive,
- la compétence interprétative,
- la rigueur du processus d'évaluation,
- la précision de la consigne.

Ces cinq dimensions permettent de penser une évaluation à la fois plus juste, plus fine et plus formatrice.

Travaux dirigés (Niveau Master 1 – Didactique)

❖ TD 1 : Analyse de la difficulté d'un item

Problématique :

Dans quelle mesure un item de compréhension écrite évalue-t-il réellement la compétence de lecture, et non des compétences périphériques (linguistiques, métalangagières ou scolaires) ?

1. Support (texte – niveau secondaire supérieur)

> Dans un contexte où l'accélération des échanges numériques redéfinit les pratiques informationnelles, il devient nécessaire de s'interroger sur les effets de cette immédiateté sur les capacités d'analyse critique des individus.

2. Item proposé :

> « Analysez la portée critique du texte en identifiant les implicites discursifs et les procédés de modalisation employés par l'auteur. »

3. Corpus de réponses d'étudiants (profil L3 / M1)

Réponse 1 : Le texte parle d'Internet et de ses effets.

Réponse 2 : L'auteur critique les réseaux sociaux parce qu'ils sont rapides.

Réponse 3 :> Je ne comprends pas la question.

4. Analyse didactique approfondie

1. Opacité du métalangage didactique

Termes : portée critique, implicites discursifs, modalisation ➡ Ces notions relèvent d'un niveau d'abstraction disciplinaire élevé

Référence implicite : Reuter (2007) → distance entre savoir savant et savoir enseigné

2. Confusion entre compréhension et analyse

L'item exige : compréhension du texte, analyse discursive, mobilisation d'un métalangage ➡On n'évalue plus seulement la lecture mais une compétence universitaire complexe

3. Surcharge cognitive et empilement des tâches

L'étudiant doit : 1. comprendre le texte, 2. comprendre la consigne, 3. identifier implicite, 4. analyser modalisation, 5. Rédiger . ➡ surcharge cognitive (Sweller, théorie de la charge cognitive)

4. Biais évaluatif

L'échec peut venir de : la consigne, le vocabulaire, la méthodologie ➡ et non de la compréhension réelle

Perrenoud (1998) :> « Toute évaluation mesure aussi ce qu'elle n'a pas l'intention de mesurer »

5. Erreurs typiques (profil algérien universitaire)

- ✓ réduction du texte à un thème
- ✓ absence d'analyse implicite
- ✓ confusion critique / résumé

6. Reconfiguration didactique de l'item

✔Étape 1 (niveau intermédiaire) : > Quelle est l'opinion de l'auteur sur les échanges numériques ?

✔Étape 2 : > Relevez un passage qui montre une critique.

✔Étape 3 : > Expliquez cette critique.

Progression = désétagement cognitif

6. Lecture critique (niveau M1)

Cet item relève *d'une didactique implicite de l'élite*

➡il suppose : maîtrise du discours académique , familiarité avec les concepts

Question à poser :> L'évaluation est-elle équitable ou socialement discriminante ?

TD 2 : Lecture et apports des neurosciences

Problématique :

Comment les apports des neurosciences permettent-ils de reconfigurer la didactique de la lecture, notamment dans les contextes plurilingues comme l'Algérie ?

1. Situation didactique complexe

Un étudiant de Master : lit correctement des textes académiques mais éprouve des difficultés à : synthétiser, interpréter, problématiser

2. Hypothèse de travail

Le problème ne relève pas uniquement de la langue mais du traitement cognitif de l'information

3. Analyse neuroscientifique approfondie

A. Modèle de Dehaene (2007)

Lecture = interaction de 3 systèmes : 1.système visuel, 2. système phonologique, 3. système sémantique ➡ déséquilibre = difficulté

B. Saturation de la mémoire de travail

Texte universitaire = densité lexicale élevée , concepts abstraits➡ surcharge → perte de sens

C.. Faible automatisation du lexique académique

mots comme : problématique, implicite, discursif➡ traitement lent

D. Déficit d'inférence de haut niveau

L'étudiant ne fait pas : inférences conceptuelles, liens théoriques➡ lecture superficielle

E. Absence de régulation métacognitive

L'étudiant : ne relit pas, ne reformule pas, ne vérifie pas .Tardif (1992)

4. Activité didactique (niveau Master)

Texte : > L'évaluation des compétences en lecture suppose une prise en compte des processus cognitifs sous-jacents à la construction du sens.

Consigne : > Reformulez cette phrase en explicitant les implicites théoriques.

5. Réponses étudiantes (réelles)

Réponse 1 : > Il faut évaluer la lecture.

Réponse 2 : > L'évaluation est importante.

6. Analyse

Problème : incapacité à : expliciter, reformuler, conceptualiser ➡ déficit de traitement profond

7. Remédiation didactique (niveau universitaire)

✔Étape 1 : simplification > Évaluer la lecture = comprendre comment l'élève pense.

✔Étape 2 : guidage

Que veut dire "processus cognitifs" ?

Que veut dire "construction du sens" ?

✔Étape 3 : reformulation guidée

8. Apport critique des neurosciences

Les neurosciences montrent que : la compréhension est lente, la complexité textuelle bloque le cerveau, la répétition et la reformulation sont essentielles. Dehaene (2007)

Conclusion générale (niveau Master 1)

Ces TD mettent en évidence une réalité fondamentale : la difficulté en lecture n'est jamais purement linguistique

Elle est le produit de 5 dimensions imbriquées :

- ✓ Linguistique
- ✓ Discursive
- ✓ Cognitive
- ✓ Métacognitive
- ✓ didactique

Ouverture critique (très important en Master)

Question centrale : > L'école enseigne-t-elle vraiment à lire…> ou à répondre à des questions sur des textes ?

Deuxième partie : Enseignement et apprentissage de l'oral

Cette seconde partie se propose d'examiner, dans une perspective didactique approfondie, les mécanismes régissant l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, en tant que compétence fondamentale dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'oral, en tant que vecteur privilégié de communication immédiate, mobilise des processus complexes d'ordre linguistique, cognitif et socioculturel. Dès lors, son enseignement ne saurait se limiter à une simple transmission de formes linguistiques, mais implique une réflexion structurée sur les normes, les usages et les contextes d'énonciation.

Chapitre 1 : La compréhension de l'oral

La compréhension de l'oral constitue une compétence essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, dans la mesure où elle précède et conditionne toute production langagière. Elle repose sur la capacité de l'apprenant à décoder, interpréter et reconstruire le sens d'un message oral, en mobilisant à la fois ses connaissances linguistiques, ses compétences pragmatiques ainsi que ses savoirs socioculturels.

Dans ce cadre, la question de la norme occupe une place centrale, car elle détermine les modèles linguistiques auxquels l'apprenant est exposé et qu'il est amené à comprendre puis à intégrer.

1. La notion de norme

La notion de norme renvoie à l'ensemble des règles, explicites ou implicites, qui régissent les usages linguistiques au sein d'une communauté donnée. Dans le domaine de l'oral, cette notion se révèle particulièrement complexe en raison de la variabilité des pratiques langagières, influencées par des facteurs sociaux, culturels, géographiques et situationnels.

Ainsi, la norme ne saurait être envisagée comme un modèle unique et figé ; elle se décline plutôt en une pluralité de formes, reflétant la diversité des contextes de communication.

❖ Les différentes formes de normes à l'oral

À l'oral, les normes linguistiques se manifestent sous des formes multiples, qu'il convient de distinguer afin d'en saisir toute la richesse et la complexité. On peut notamment évoquer :

- ✓ **La norme standard,** souvent associée à une langue dite « correcte », codifiée et valorisée dans les contextes institutionnels et éducatifs. Elle constitue généralement le modèle de référence dans l'enseignement des langues étrangères.
- ✓ **Les normes sociales**, qui varient en fonction des groupes sociaux, des milieux professionnels ou encore des générations. Ces normes traduisent des usages spécifiques liés à l'identité sociale des locuteurs.
- ✓ **Les normes régionales**, qui reflètent les particularités géographiques et culturelles d'une communauté linguistique donnée, notamment à travers les accents, les intonations et certains traits lexicaux.
- ✓ **Les normes situationnelles**, qui dépendent du contexte de communication (formel ou informel) et impliquent une adaptation du discours en fonction des interlocuteurs, des enjeux et des circonstances de l'échange.

Cette pluralité des normes souligne le caractère dynamique et évolutif de la langue orale, laquelle se transforme en fonction des usages et des interactions sociales.

❖ Les critères de sélection d'une norme

Dans le cadre de l'enseignement de l'oral, la sélection d'une norme de référence constitue un enjeu didactique majeur. Ce choix ne peut être arbitraire ; il doit reposer sur un ensemble de critères rigoureusement définis.

Parmi ces critères, on peut mentionner :

- ✓ *La pertinence communicative,* qui consiste à privilégier une norme permettant à l'apprenant de communiquer efficacement dans des situations réelles.
- ✓ *L'accessibilité pédagogique*, c'est-à-dire la capacité de la norme choisie à être comprise et assimilée par les apprenants, en fonction de leur niveau linguistique.
- ✓ *La fréquence d'usage*, qui implique de sélectionner des formes linguistiques couramment utilisées dans la langue cible, afin de garantir leur utilité pratique.
- ✓ *La dimension socioculturelle,* qui vise à exposer les apprenants à des usages authentiques de la langue, tout en les sensibilisant à la diversité des pratiques langagières.
- ✓ *Les objectifs de formation,* qui orientent le choix de la norme en fonction des finalités de l'apprentissage (communication quotidienne, contexte académique, usage professionnel, etc.).

Ainsi, la sélection d'une norme s'inscrit dans une démarche équilibrée, visant à concilier exigence linguistique et efficacité communicative.

❖ L'enseignement de l'oral en contexte de FLE

L'enseignement de l'oral en français langue étrangère (FLE) se caractérise par une approche communicative et contextualisée, centrée sur le développement des compétences de compréhension et d'interaction.

Dans ce contexte, il ne s'agit plus uniquement d'enseigner une langue normée et abstraite, mais de préparer les apprenants à faire face à la diversité des situations de communication. Cela implique :

- ✓ *L'exposition à des documents authentiques*, permettant de familiariser les apprenants avec la langue telle qu'elle est réellement utilisée.
- ✓
- ✓ *La prise en compte de la variation linguistique*, afin de développer chez les apprenants une capacité d'adaptation face à différents accents, registres et styles de parole.
- ✓ *Le développement de stratégies de compréhension orale*, telles que l'anticipation, l'inférence ou encore la sélection d'informations pertinentes.

- ✓ *L'intégration de situations de communication significatives*, favorisant l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Par conséquent, l'enseignement de l'oral en FLE s'inscrit dans une perspective globale, où la maîtrise de la langue ne se limite pas à la connaissance des règles, mais englobe également la capacité à comprendre et à interpréter des discours variés dans des contextes authentiques.

2. L'oral dans les différentes approches pédagogiques

L'enseignement de l'oral a connu, au fil de l'évolution des théories didactiques, des transformations significatives, reflétant les conceptions successives de la langue et de son apprentissage. Chaque approche pédagogique confère à l'oral un statut particulier, oscillant entre priorité absolue et compétence secondaire.

Dans les méthodologies traditionnelles, l'oral occupait une place marginale, au profit de l'écrit et de la maîtrise des règles grammaticales. La langue y était envisagée comme un système formel à analyser et à traduire, reléguant ainsi les pratiques orales à un rôle accessoire.

Avec l'émergence de la méthodologie directe, un tournant décisif s'opère : l'oral devient le point de départ de l'apprentissage. La langue est désormais appréhendée comme un instrument de communication, et l'enseignement privilégie l'acquisition des compétences orales, notamment à travers l'imitation, la répétition et l'interaction.

Les méthodologies audio-orales et audio-visuelles (SGAV) renforcent cette orientation en accordant à l'oral une place centrale. Elles reposent sur des principes behavioristes et structuralistes, visant l'automatisation des structures linguistiques à travers des exercices de répétition et l'exposition à des supports sonores et visuels. Toutefois, cette approche tend à privilégier la forme au détriment du sens.

L'approche communicative marque une rupture en mettant l'accent sur la compétence de communication. L'oral y est envisagé comme une pratique sociale, nécessitant la mobilisation de ressources linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. L'apprenant est alors placé au cœur du processus, appelé à participer activement à des situations de communication authentiques.

Enfin, l'approche par compétences prolonge cette perspective en intégrant l'oral dans une dynamique de résolution de situations-problèmes. L'objectif n'est plus seulement de produire des énoncés corrects, mais de développer une capacité à agir efficacement dans des contextes variés, en mobilisant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Ainsi, l'évolution des approches pédagogiques témoigne d'un déplacement progressif vers une conception fonctionnelle et contextualisée de l'oral, où la communication réelle devient la finalité première de l'apprentissage.

3. Les mécanismes de la compréhension orale

La compréhension orale constitue un processus complexe qui mobilise simultanément des opérations cognitives, linguistiques et pragmatiques. Elle ne se limite pas à une simple réception passive du message, mais implique une activité dynamique de construction du sens.

Ce processus repose sur l'interaction entre plusieurs mécanismes, permettant à l'apprenant de décoder le signal sonore, d'identifier les unités linguistiques et d'interpréter le message en fonction du contexte et de ses connaissances antérieures.

Dans cette perspective, plusieurs modèles théoriques ont été élaborés afin de rendre compte du fonctionnement de la compréhension orale.

- ✓ **Le modèle sémasiologique**

Le modèle sémasiologique repose sur une démarche ascendante (*bottom-up*), dans laquelle la compréhension s'effectue à partir des unités linguistiques élémentaires vers des structures de sens plus complexes.

Dans ce cadre, l'apprenant commence par percevoir les sons, qu'il associe progressivement à des unités lexicales, puis à des structures syntaxiques, afin de reconstruire le sens global du message. La compréhension est ainsi envisagée comme un processus de décodage linéaire, fondé sur l'analyse successive des éléments constitutifs de l'énoncé.

Ce modèle met en évidence l'importance de la maîtrise des composantes linguistiques (phonologie, lexique, syntaxe), mais il présente certaines limites, notamment lorsqu'il s'agit de comprendre des messages complexes ou implicites, où le sens ne se réduit pas à la somme des éléments linguistiques.

- ✓ **Le modèle onomasiologique**

À l'opposé du modèle précédent, le modèle onomasiologique s'inscrit dans une démarche descendante (*top-down*), où la compréhension repose principalement sur les connaissances préalables du sujet.

L'apprenant mobilise ses savoirs encyclopédiques, culturels et contextuels afin d'anticiper le sens du message. Il formule des hypothèses interprétatives qu'il confronte ensuite aux indices linguistiques présents dans le discours.

Dans cette perspective, la compréhension n'est pas uniquement déterminée par le message lui-même, mais résulte d'une interaction entre le contenu du discours et les représentations mentales de l'apprenant.

Ce modèle souligne le rôle fondamental du contexte et des connaissances antérieures, mais il peut conduire à des interprétations erronées si les hypothèses formulées ne sont pas correctement ajustées aux données linguistiques.

- ✓ **Le modèle interactif**

Le modèle interactif constitue une synthèse des deux approches précédentes, en postulant une interaction constante entre les processus ascendants et descendants.

Dans ce cadre, la compréhension orale résulte d'un va-et-vient entre :

- l'analyse des indices linguistiques (sons, mots, structures),
- et l'activation des connaissances antérieures et contextuelles.

L'apprenant construit progressivement le sens en ajustant ses hypothèses à partir des informations perçues, tout en mobilisant ses ressources cognitives et linguistiques.

Ce modèle est aujourd'hui largement privilégié en didactique des langues, dans la mesure où il rend compte de la complexité réelle du processus de compréhension. Il met en évidence la nécessité de développer à la fois les compétences linguistiques et les stratégies cognitives des apprenants.

Activité dirigée : ancrage théorique et pratique de classe

- ❖ **Intitulé du TD :** Développer la compréhension orale à partir de documents authentiques : articulation des modèles théoriques

A. Objectifs du TD

À l'issue de cette séance, les étudiants (futurs enseignants) seront capables de :

- Identifier les mécanismes de la compréhension orale chez les apprenants.
- Distinguer les modèles sémasiologique, onomasiologique et interactif dans une situation réelle.
- Concevoir une activité de compréhension orale adaptée au contexte FLE.
- Mettre en œuvre des stratégies pédagogiques favorisant l'accès au sens.

B. Support didactique

- Document audio authentique (durée : 1 à 2 minutes)
  Exemple :
  - Dialogue quotidien (au marché, à l'université, au téléphone…)
  - Extrait d'interview ou de reportage simple
- Fiche d'activités distribuée aux étudiants

C**. Déroulement du TD (travail en trois phases)**

Phase 1 : Pré-écoute (mobilisation du modèle onomasiologique

Objectif : activer les connaissances antérieures et formuler des hypothèses

Activités :

- ✓ Présentation du thème (sans audio) . Exemple : *"Vous allez écouter une conversation dans un restaurant."*
- ✓ Questions aux étudiants :
    - Que peut-on entendre dans cette situation ?
    - Qui sont les interlocuteurs ?
    - Quels mots ou expressions peuvent apparaître ?
- ✓ Travail en groupe (5 minutes) :
    - Les étudiants élaborent une liste d'hypothèses lexicales et situationnelles.

❖ **Ancrage théorique :**
→ Mobilisation du **modèle onomasiologique (top-down)**
→ Activation des schémas cognitifs et anticipation du sens

Phase 2 : Écoute guidée (mobilisation du modèle sémasiologique)

Objectif : repérer les éléments linguistiques du message

1ère écoute (globale) :

- Question simple :
    - De quoi parle le document ?
    - Quelle est la situation générale ?

2ème écoute (détaillée) :

- Activités de repérage :
    - Identifier des mots-clés
    - Relever des informations précises (prix, lieu, action, etc.)
    - Compléter un tableau ou un texte à trous

3ème écoute (validation) :

- Vérification des réponses en groupe

❖ **Ancrage théorique :**
→ Mobilisation du **modèle sémasiologique (bottom-up)**
→ Décodage des unités sonores → mots → sens

Phase 3 : Post-écoute (modèle interactif)

Objectif : construire le sens global et interpréter

Activités :

✓ Comparaison :

- Les hypothèses de départ sont-elles confirmées ?
- Quelles informations étaient imprévues ?

✓ Discussion :

- Quel est le message implicite ?
- Quelle est l'intention des locuteurs ?

✓ Reformulation :

- Résumer le dialogue oralement ou par écrit

2. Jeu de rôle :
   - Rejouer la scène avec variation (changer le contexte, les personnages…)

❖ **Ancrage théorique :**
→ Mobilisation du **modèle interactif**
→ Interaction entre connaissances préalables et données linguistiques

D. Exploitation pédagogique (réflexion didactique)

Les étudiants doivent ensuite répondre aux questions suivantes :

1. Quel modèle a été mobilisé dans chaque phase ?
2. Quelles difficultés peuvent rencontrer les apprenants ?
3. Comment adapter cette activité selon :
   - le niveau (A1, A2, B1…) ?
   - l'âge des apprenants ?
4. Quels types de supports audio sont les plus efficaces ?

E. Prolongement (travail demandé)

❖ **Tâche de production (à faire à domicile ou en classe)**

Concevoir une **fiche pédagogique complète** comprenant :

- Objectifs
- Support audio choisi
- Activités de :
    - pré-écoute
    - écoute
    - post-écoute
- Justification théorique (modèles utilisés)

F**. Évaluation du TD**

Critères :

- Pertinence des activités proposées
- Cohérence avec les modèles théoriques
- Adaptation au niveau des apprenants
- Créativité pédagogique

Apport du TD (très important) : Ce type d'activité permet de passer :

- d'une **didactique théorique** → à une **didactique opérationnelle**
- d'une vision passive de l'écoute → à une **compréhension active et stratégique**

Chapitre 2 : La production orale

La production orale constitue une composante essentielle de la compétence de communication en langue étrangère. Elle implique la capacité de l'apprenant à mobiliser des ressources linguistiques, discursives et socioculturelles afin de s'exprimer de manière intelligible, cohérente et adaptée à une situation donnée.

Dans le cadre scolaire, l'enseignement de l'oral ne saurait être réduit à une simple pratique spontanée ; il doit faire l'objet d'une structuration didactique rigoureuse, visant à développer progressivement des compétences spécifiques à travers des situations de communication variées.

1. L'expression orale en milieu scolaire

L'expression orale en milieu scolaire s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage progressive, où l'apprenant est amené à développer des habiletés communicatives à la fois formelles et informelles. Elle constitue un levier fondamental pour l'appropriation de la langue, en ce qu'elle favorise l'interaction, la négociation du sens et l'engagement actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Dans cette perspective, l'enseignement de l'oral requiert une prise en compte simultanée des compétences à développer et des situations de communication dans lesquelles ces compétences sont mobilisées.

- **Les compétences à développer**

Le développement de la production orale repose sur l'acquisition et la mobilisation de plusieurs types de compétences complémentaires :

- ✓ *La compétence linguistique,* qui concerne la maîtrise des structures grammaticales, du lexique et de la phonologie nécessaires à la formulation d'un énoncé correct.
- ✓ *La compétence sociolinguistique*, qui permet à l'apprenant d'adapter son discours en fonction des normes sociales, du registre de langue et du statut des interlocuteurs.
- ✓ *La compétence pragmatique,* qui renvoie à la capacité de produire des énoncés en adéquation avec l'intention communicative (demander, informer, convaincre, raconter, etc.).
- ✓ *La compétence discursive*, qui implique l'organisation cohérente et structurée du discours, notamment à travers l'utilisation de connecteurs logiques et de marqueurs discursifs.
- ✓ *La compétence stratégique*, qui permet de compenser les lacunes linguistiques à travers des stratégies telles que la reformulation, l'utilisation de gestes ou encore la demande de clarification.

L'ensemble de ces compétences concourt à la construction d'une parole efficace, adaptée aux exigences des différentes situations de communication.

- ❖ **Les situations de communication**

Les situations de communication constituent le cadre dans lequel s'inscrit l'expression orale. Elles doivent être conçues de manière à refléter des contextes authentiques et significatifs pour les apprenants.

On distingue notamment :

- ✓ *Les situations simulées,* qui reproduisent des contextes de la vie réelle (dialogue au marché, entretien, appel téléphonique, etc.) et permettent aux apprenants de s'exercer dans un environnement sécurisé.
- ✓ *Les situations authentiques*, qui impliquent des échanges réels entre apprenants ou avec l'enseignant, favorisant une communication spontanée.
- ✓ *Les situations pédagogiques,* conçues spécifiquement pour atteindre des objectifs didactiques précis, telles que les exposés, les débats ou les présentations orales.

La diversité de ces situations contribue à développer la capacité d'adaptation des apprenants et à renforcer leur aisance à l'oral.

2. Les activités orales en classe

Les activités orales constituent le principal moyen de mise en œuvre de la production orale en classe. Elles doivent être variées, progressives et adaptées au niveau des

apprenants, afin de favoriser leur participation active et leur engagement dans l'apprentissage.

Dans cette optique, il convient de distinguer plusieurs formes d'oral, chacune répondant à des objectifs spécifiques.

L'oral implicite : L'oral implicite renvoie à l'ensemble des pratiques langagières spontanées qui se manifestent de manière non structurée au sein de la classe. Il s'agit notamment des interactions naturelles entre l'enseignant et les apprenants, telles que : les réponses aux questions, les réactions aux consignes, les échanges informels.

Cet oral, bien que non planifié, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage, car il permet une exposition constante à la langue et favorise une pratique régulière de celle-ci. Il contribue également à instaurer un climat de communication propice à l'expression.

L'oral explicite : À l'inverse, l'oral explicite fait l'objet d'un enseignement structuré et intentionnel. Il s'agit d'activités spécifiquement conçues pour développer les compétences orales des apprenants.

Parmi ces activités, on peut citer : les jeux de rôles, les dialogues dirigés, les exposés oraux, les débats et discussions.

Ces pratiques permettent de travailler de manière ciblée des aspects précis de la production orale, tels que la prononciation, la fluidité, l'organisation du discours ou encore l'adéquation au contexte.

- **L'oral dans les situations ordinaires et pédagogiques**

L'oral en classe se déploie à la fois dans des situations ordinaires et dans des situations pédagogiques.

Dans les situations ordinaires, l'oral intervient de manière spontanée, au fil des interactions quotidiennes. Il s'agit d'un oral fonctionnel, directement lié à la gestion de la classe et aux échanges immédiats.

Dans les situations pédagogiques, l'oral est planifié et intégré dans des activités visant des objectifs d'apprentissage spécifiques. Il devient alors un objet d'enseignement à part entière.

L'articulation entre ces deux types de situations est essentielle, car elle permet d'assurer à la fois la naturalité des échanges et la progression des apprentissages.

- **Implications pédagogiques**

L'enseignement de la production orale implique un certain nombre de choix pédagogiques déterminants.

Tout d'abord, il convient de créer un environnement sécurisant, dans lequel l'apprenant se sent autorisé à s'exprimer sans crainte de l'erreur. L'erreur doit être envisagée comme une étape normale du processus d'apprentissage.

Ensuite, l'enseignant doit veiller à varier les activités proposées, afin de répondre aux différents profils d'apprenants et de maintenir leur motivation.

Par ailleurs, il est essentiel d'encourager la participation active des apprenants, en favorisant les interactions et les échanges en classe.

Enfin, une attention particulière doit être accordée à l'évaluation de l'oral, qui doit prendre en compte non seulement la correction linguistique, mais aussi la pertinence communicative, la fluidité et la capacité d'adaptation à la situation.

Ainsi, l'enseignement de la production orale s'inscrit dans une démarche globale, visant à former des apprenants capables de communiquer efficacement dans des contextes variés.

3. Les obstacles à l'apprentissage de l'oral

L'apprentissage de la production orale en langue étrangère, et plus particulièrement en français langue étrangère (FLE), se caractérise par une complexité intrinsèque liée à la mobilisation simultanée de compétences linguistiques, cognitives et socio-affectives. En effet, contrairement à l'écrit, l'oral exige une production immédiate, sans possibilité de révision, ce qui en fait une activité particulièrement exigeante pour l'apprenant (Levelt, 1989).De ce fait, de nombreux obstacles viennent entraver le développement de cette compétence, nécessitant une analyse approfondie dans une perspective didactique.

- **Identification des difficultés**

L'identification des difficultés constitue une étape fondatrice dans toute démarche de remédiation pédagogique. Elle suppose une observation systématique des productions orales des apprenants, ainsi qu'une analyse qualitative des erreurs et des comportements langagiers.

Selon Cuq et Gruca (2005), les difficultés en production orale peuvent être repérées à travers plusieurs indicateurs, tels que les hésitations, les silences prolongés, les reformulations constantes ou encore le recours à la langue maternelle.

Ces manifestations traduisent souvent : une insuffisance lexicale, une maîtrise fragile des structures syntaxiques, une insécurité linguistique, ou encore une surcharge cognitive liée à la simultanéité des opérations de production.

Par ailleurs, l'identification doit également prendre en compte les dimensions affectives, notamment l'anxiété langagière, que Krashen (1982) désigne sous le terme

de *filtre affectif*, susceptible de bloquer l'expression orale malgré des compétences linguistiques disponibles.

❖ Évaluation des difficultés

L'évaluation des difficultés s'inscrit dans une démarche formative visant à comprendre les processus d'apprentissage plutôt qu'à sanctionner les erreurs. Elle repose sur une analyse fine des productions orales, en tenant compte de leur complexité.

Selon De Ketele (2010), évaluer consiste à recueillir des informations pertinentes afin de prendre des décisions pédagogiques éclairées. Dans le cas de l'oral, cela implique :

- ✓ l'analyse de la fluidité (débit, pauses, hésitations),
- ✓ l'évaluation de la correction linguistique,
- ✓ la pertinence communicative,
- ✓ la capacité d'interaction.

L'évaluation doit ainsi dépasser la simple notation pour devenir un outil de régulation des apprentissages (Allal, 2007), permettant d'adapter les pratiques pédagogiques aux besoins des apprenants.

❖ Compréhension des troubles et retards langagiers

Il est essentiel de distinguer les difficultés ordinaires d'apprentissage des troubles langagiers, qui relèvent d'une problématique plus profonde.

Les retards langagiers se manifestent par un décalage dans le développement des compétences, tandis que les troubles du langage impliquent des dysfonctionnements persistants (Bruner, 1983).

Dans ce cadre, l'enseignant doit adopter une posture de vigilance, sans pour autant se substituer aux spécialistes. Une collaboration avec des professionnels (orthophonistes, psychologues) peut s'avérer nécessaire pour assurer une prise en charge adaptée.

❖ Typologie des difficultés

Une classification des difficultés permet d'en affiner la compréhension et d'orienter les interventions pédagogiques.

On distingue généralement :

Difficultés linguistiques : Elles concernent : la pauvreté lexicale, les erreurs morphosyntaxiques, les problèmes phonétiques (prononciation, intonation).

Selon Lado (1964), ces difficultés résultent souvent d'interférences avec la langue maternelle.

Difficultés cognitives : Elles relèvent de : l'organisation des idées, la planification du discours, la gestion de la mémoire de travail.

Levelt (1989) souligne que la production orale implique plusieurs étapes simultanées (conceptualisation, formulation, articulation), ce qui peut engendrer une surcharge cognitive.

3. Difficultés affectives : Elles incluent : la timidité, la peur de l'erreur, le manque de confiance en soi.Ces facteurs peuvent inhiber la prise de parole, même chez des apprenants compétents (Krashen, 1982).

4. Difficultés socioculturelles : Elles concernent : la méconnaissance des normes interactionnelles, les différences culturelles dans la communication.

Hymes (1972) insiste sur l'importance de la compétence communicative, qui dépasse la simple maîtrise linguistique.

4. Les modalités de prise en charge

Face à ces difficultés, la prise en charge pédagogique doit être globale, différenciée et contextualisée.

- **Collaboration entre enseignants et parents :**

La collaboration entre l'institution scolaire et la famille constitue un levier fondamental dans le processus d'apprentissage.

Selon Bronfenbrenner (1979), le développement de l'individu s'inscrit dans un système écologique où les différents environnements interagissent.

Ainsi, l'implication des parents permet : de prolonger les pratiques langagières hors de la classe, de renforcer la confiance de l'apprenant, de soutenir la motivation.

- **Différenciation pédagogique**

La différenciation pédagogique apparaît comme une réponse adaptée à l'hétérogénéité des classes.

Selon Perrenoud (1997), différencier consiste à organiser les apprentissages de manière à prendre en compte les différences individuelles.

Dans le domaine de l'oral, cela implique , l'adaptation des tâches, la variation des supports, l'individualisation des consignes, le travail en groupes de besoins.

Cette approche permet de garantir une progression équitable pour l'ensemble des apprenants.

❖ Travaux dirigés : activités orales (ancrage concret et détaillé)

Objectif général :

Mettre les apprenants en situation de communication authentique afin de développer leur compétence orale (Hymes, 1972 ; Canale & Swain, 1980).

Jeu de rôles :

Situation : consultation médicale

Déroulement :

- ✓ Phase 1 : préparation lexicale (symptômes, expressions)
- ✓ Phase 2 : simulation (médecin/patient)
- ✓ Phase 3 : feedback collectif

Apports :

- ✓ compétence pragmatique
- ✓ interaction (Vygotsky, 1978)

Simulation : "l'immeuble"

Situation-problème : conflit de voisinage

Organisation :

- ✓ groupes de 4–5 élèves
- ✓ distribution de rôles

Tâches :argumenter, négocier, proposer une solution

Activité inspirée de l'approche actionnelle (CECRL, 2001)

Conversation dirigée/ Thème : les réseaux sociaux/ Étapes : Brainstormin , échange libre, .synthèse.

Favorise la fluidité (Nation, 2001)

Débat structuré :

Sujet : téléphones à l'école

Étapes : préparation, confrontation, conclusion

Développe la compétence argumentative (Dolz & Schneuwly, 1998)

Autres activités interactives :1. Interview→ simulation professionnelle

2. Histoire collaborative→ créativité + cohésion

3. Description d'image → structuration du discours

4. Jeu d'identification → interaction ludique

Apport pédagogique global :

Ces dispositifs pédagogiques permettent :

- ✓ de réduire le filtre affectif (Krashen, 1982),
- ✓ de favoriser l'apprentissage social (Vygotsky, 1978),
- ✓ de développer une compétence communicative réelle (Hymes, 1972),
- ✓ d'inscrire l'oral dans une perspective actionnelle (CECRL, 2001).

Troisième partie : Approches pédagogiques de l'oral et de l'écrit

L'étude conjointe de l'oral et de l'écrit s'impose aujourd'hui comme une orientation majeure dans les recherches en didactique des langues. Longtemps envisagées comme deux ordres distincts, voire opposés, ces deux modalités d'expression apparaissent désormais comme profondément liées, tant du point de vue de leur acquisition que de leur enseignement. Cette évolution conceptuelle résulte d'un renouvellement des perspectives didactiques, psycholinguistiques et pédagogiques, qui ont progressivement mis en évidence la complémentarité de ces deux formes de langage.

Dans le champ scolaire, l'oral et l'écrit ne doivent plus être considérés comme des domaines cloisonnés, relevant de démarches séparées. Ils participent, au contraire, d'une même compétence langagière globale, que l'apprenant construit de manière progressive et articulée. L'un et l'autre mobilisent des opérations de compréhension, de production, d'organisation du sens, d'adaptation à la situation de communication et de maîtrise des ressources linguistiques. Dès lors, toute approche pédagogique rigoureuse doit s'attacher à mettre en lumière les relations qui les unissent, les continuités qu'ils entretiennent, mais aussi les spécificités qui les distinguent.

Cette troisième partie a précisément pour objet d'examiner les approches pédagogiques qui permettent de penser ensemble l'oral et l'écrit, dans une perspective intégrée, cohérente et féconde pour l'enseignement-apprentissage.

Chapitre 1 : Relations entre oral et écrit

Les relations entre l'oral et l'écrit constituent un axe fondamental de réflexion en didactique des langues. Loin d'être deux réalités étrangères l'une à l'autre, elles participent d'un même système de communication et s'inscrivent dans une dynamique

de complémentarité. Si l'oral se caractérise par l'immédiateté, l'interaction directe et la coprésence des interlocuteurs, l'écrit, quant à lui, suppose la distance, la permanence de la trace et une élaboration généralement plus contrôlée. Toutefois, malgré ces différences, les deux modalités mobilisent des compétences communes et entretiennent des interactions constantes.

L'enseignement-apprentissage de la langue gagne donc à ne pas dissocier artificiellement ces deux dimensions. Une pédagogie intégrée permet non seulement de mieux comprendre les mécanismes de fonctionnement du langage, mais aussi d'accompagner plus efficacement les apprenants dans le développement de leurs compétences de communication.

1. Perspective didactique

Du point de vue didactique, la relation entre oral et écrit s'inscrit dans une réflexion globale sur les modalités d'enseignement de la langue. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner séparément l'expression orale et la production écrite, mais de penser les passerelles qui les relient, les compétences qu'elles partagent et les transferts qu'elles permettent.

La perspective didactique contemporaine tend ainsi à considérer que l'oral et l'écrit doivent être enseignés dans une logique de continuité. Cette approche s'appuie sur l'idée selon laquelle l'apprenant développe une compétence langagière unifiée, qui se manifeste selon des formes diverses en fonction des situations de communication. L'objectif n'est donc pas uniquement de faire acquérir des savoirs linguistiques, mais aussi de permettre à l'élève de comprendre comment ceux-ci s'actualisent différemment à l'oral et à l'écrit, selon les besoins, les contextes et les finalités de communication.

L'enseignement de l'oral peut, dans cette perspective, préparer et soutenir l'apprentissage de l'écrit ; inversement, l'écrit peut servir d'appui à l'organisation, à la structuration et à l'enrichissement de la parole. Cette interdépendance justifie une pédagogie qui articule les deux dimensions au lieu de les opposer.

❖ Développement des compétences langagières

Le développement des compétences langagières constitue l'un des fondements essentiels de la relation entre oral et écrit. En effet, l'apprenant ne construit pas des compétences isolées, mais un ensemble cohérent de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être lui permettant d'agir verbalement dans des situations diversifiées.

Les compétences langagières englobent, de manière générale, la compréhension et la production, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Elles mobilisent la maîtrise du lexique, de la syntaxe, de la cohérence discursive, des marques énonciatives, ainsi que la capacité à adapter

Son discours à la situation de communication. À ce titre, l'oral et l'écrit participent d'un même processus de développement langagier.

L'oral joue souvent un rôle primordial dans les premiers apprentissages. Il constitue la forme première d'appropriation de la langue, le lieu où l'enfant expérimente les structures, les significations, les interactions et les usages sociaux du langage. Avant même d'écrire, il apprend à écouter, à comprendre, à nommer, à raconter, à expliquer, à demander, à justifier. Ces expériences orales préparent le terrain pour l'entrée dans l'écrit.

L'écrit, pour sa part, permet de consolider, de structurer et d'élargir les acquis langagiers. Il oblige à une plus grande précision lexicale, à une meilleure organisation syntaxique, à une explicitation plus poussée du sens. Là où l'oral peut parfois s'appuyer sur l'intonation, les gestes, le contexte immédiat ou la réaction de l'interlocuteur, l'écrit impose à l'apprenant de construire un message plus autonome et plus stable.

Ainsi, le développement des compétences langagières doit être envisagé comme un processus intégré dans lequel oral et écrit se nourrissent mutuellement. Travailler l'un sans l'autre reviendrait à priver l'apprenant d'une part importante des ressources nécessaires à sa maîtrise de la langue.

- **Processus cognitifs communs**

L'oral et l'écrit, malgré leurs différences formelles, reposent sur un ensemble de processus cognitifs communs. Cette dimension est particulièrement importante dans une perspective didactique, car elle permet de comprendre pourquoi les apprentissages réalisés dans un domaine peuvent soutenir ceux de l'autre.

Parmi les processus cognitifs partagés, on peut citer tout d'abord la conceptualisation. Que l'on parle ou que l'on écrive, il est nécessaire d'élaborer une intention de communication, de sélectionner des idées, de hiérarchiser des informations et de construire un contenu pertinent. Avant d'être mise en mots, toute production langagière procède d'une activité mentale d'organisation du sens.

Vient ensuite le processus de planification. Produire un message oral ou écrit suppose de prévoir, même partiellement, son déroulement : ce que l'on veut dire, dans quel ordre, avec quels arguments, quelles illustrations ou quels exemples. Certes, à l'oral, cette planification peut être plus rapide, plus souple ou moins visible ; à l'écrit, elle est souvent plus développée et plus consciente. Néanmoins, dans les deux cas, elle demeure une opération essentielle.

La mise en texte ou en discours constitue également un processus commun. L'apprenant doit mobiliser ses ressources linguistiques pour transformer ses intentions en énoncés compréhensibles. Il lui faut choisir les mots, organiser les phrases, établir des liens logiques, maintenir la cohérence de l'ensemble. Cette opération de formulation existe aussi bien dans la parole que dans l'écriture.

Enfin, la révision ou l'ajustement du message appartient également aux deux modalités. À l'écrit, elle prend la forme de la relecture, de la correction et de la réécriture. À l'oral, elle se manifeste à travers les reformulations, les reprises, les autocorrections, les pauses réflexives et les ajustements en fonction des réactions de l'interlocuteur.

Ces processus cognitifs communs montrent que l'oral et l'écrit ne relèvent pas de deux apprentissages entièrement distincts. Ils reposent sur des mécanismes mentaux proches, qui peuvent être travaillés de manière complémentaire dans les pratiques pédagogiques.

- **Compétences transversales**

La relation entre oral et écrit met également en évidence l'existence de compétences transversales, c'est-à-dire de capacités qui dépassent les frontières entre les disciplines et entre les modalités d'expression. Ces compétences occupent une place essentielle dans la formation de l'apprenant, car elles lui permettent de mobiliser ses acquis dans des contextes diversifiés.

Parmi ces compétences transversales, la première est sans doute la capacité à organiser sa pensée. Qu'il s'agisse de prendre la parole ou de rédiger un texte, l'élève doit apprendre à structurer ses idées, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à construire une progression logique et à rendre son discours intelligible. Cette compétence n'appartient pas exclusivement à l'oral ni à l'écrit ; elle traverse les deux.

La capacité d'analyse constitue également une compétence transversale majeure. Comprendre un message, qu'il soit oral ou écrit, suppose de savoir identifier les informations principales, repérer les indices pertinents, interpréter les implicites, établir des relations entre différentes parties du discours. De même, produire un discours cohérent exige de savoir analyser la situation de communication, le destinataire, l'objectif poursuivi et les moyens les plus adaptés pour l'atteindre.

La compétence d'argumentation relève elle aussi de cette transversalité. Savoir défendre un point de vue, justifier une opinion, convaincre un interlocuteur ou un lecteur nécessite la maîtrise de procédés discursifs valables à l'oral comme à l'écrit. L'élève apprend alors à construire une pensée nuancée, à organiser des arguments et à anticiper d'éventuelles objections.

On peut également mentionner l'autonomie, la réflexivité, la capacité à reformuler, à synthétiser, à collaborer, à écouter l'autre, à prendre en compte différents points de vue. Toutes ces compétences sont mobilisées aussi bien dans les activités orales que dans les activités écrites.

Ainsi, l'approche conjointe de l'oral et de l'écrit favorise le développement d'habiletés intellectuelles et méthodologiques de grande portée, qui participent à la formation globale de l'apprenant.

❖ Interaction entre oral et écrit

L'interaction entre oral et écrit constitue l'un des aspects les plus riches et les plus féconds de la réflexion didactique contemporaine. Il ne s'agit pas simplement d'observer que l'oral et l'écrit coexistent dans les pratiques scolaires, mais de reconnaître qu'ils s'influencent mutuellement, se soutiennent réciproquement et participent d'un même mouvement de construction du langage.

Dans les apprentissages scolaires, il apparaît clairement que l'oral peut préparer l'écrit. Avant de rédiger, l'élève peut être amené à verbaliser ses idées, à expliquer son projet, à discuter avec ses pairs, à reformuler ses intentions, à raconter ce qu'il souhaite écrire. Cette étape orale permet de clarifier la pensée, d'organiser le contenu et de réduire l'angoisse liée à la production écrite. Le passage par l'oral constitue alors une médiation précieuse pour accéder à l'écrit.

De manière inverse, l'écrit peut enrichir l'oral. Lorsqu'un apprenant prépare un exposé, rédige un plan, prend des notes, lit des documents ou s'appuie sur un texte écrit, il améliore souvent la qualité de sa prise de parole. L'écrit l'aide à structurer son discours, à stabiliser le lexique, à organiser ses arguments et à gagner en précision. Il devient ainsi un support de préparation, de mémorisation et de formalisation de la parole.

Cette interaction se manifeste également dans les pratiques ordinaires de la classe. Une lecture à voix haute, un débat préparé à partir d'un texte, une rédaction précédée d'un échange oral, une synthèse écrite à la suite d'une discussion, une prise de notes pendant une explication orale : autant d'exemples qui montrent que l'oral et l'écrit ne fonctionnent pas en vase clos.

Sur le plan didactique, cette interaction invite à concevoir des séquences intégrées, dans lesquelles les activités orales et écrites se prolongent, se répondent et se complètent. Une telle approche présente un double avantage : elle reflète plus fidèlement la réalité des pratiques langagières, et elle permet aux apprenants de consolider leurs acquis par des transferts d'une modalité à l'autre.

❖ Influence de l'oral sur l'écrit

L'influence de l'oral sur l'écrit est particulièrement manifeste dans les premières étapes de l'apprentissage. L'oral constitue souvent le socle sur lequel viennent se construire les compétences scripturales. Avant d'écrire, l'apprenant parle, écoute, interagit, raconte, décrit, questionne et répond. Toutes ces expériences orales participent à la constitution d'un répertoire linguistique qui servira ultérieurement à l'écrit.

L'un des premiers effets de l'oral sur l'écrit réside dans l'enrichissement lexical. Les échanges oraux, les récits entendus, les discussions de classe et les interactions avec l'enseignant exposent l'élève à une variété de mots, d'expressions et de structures qui alimentent progressivement sa capacité à écrire. Un élève qui dispose d'un bagage oral

riche est généralement mieux armé pour produire des textes plus précis et plus nuancés.

L'oral contribue également à la construction de la syntaxe. À travers la pratique orale, l'apprenant expérimente des formulations, des enchaînements, des structures de phrase qu'il pourra ensuite transférer à l'écrit. Certes, l'écrit exige souvent une plus grande complexité syntaxique, mais cette dernière s'appuie sur des schèmes déjà partiellement construits dans la parole.

Par ailleurs, l'oral favorise l'élaboration de la pensée. Avant de rédiger un texte, le fait de verbaliser ses idées permet souvent de mieux les organiser. Dire avant d'écrire aide l'élève à clarifier son intention, à repérer les incohérences, à enrichir son contenu et à prendre confiance. Dans cette perspective, les échanges préparatoires, les discussions collectives, les reformulations orales ou les récits partagés jouent un rôle déterminant dans la réussite de la production écrite.

L'oral joue aussi une fonction de médiation affective. Il peut réduire le sentiment de solitude souvent associé à l'écrit. Dans de nombreux cas, l'élève se sent plus libre de parler que d'écrire ; l'oral constitue alors une étape de sécurisation et d'entrée progressive dans la tâche scripturale.

Cependant, l'influence de l'oral sur l'écrit n'est pas toujours positive si elle n'est pas accompagnée didactiquement. Certains apprenants transfèrent à l'écrit des formes propres à l'oral, telles que des répétitions, des structures relâchées, des marques d'hésitation ou des formulations incomplètes. Il revient alors à l'enseignant d'aider les élèves à comprendre ce qui peut être transféré de l'oral à l'écrit et ce qui relève de spécificités propres à chacune des deux modalités. Ainsi, l'influence de l'oral sur l'écrit doit être pensée comme une ressource précieuse, à condition d'être travaillée, régulée et explicitée dans le cadre pédagogique.

- **Influence de l'écrit sur l'oral**

De manière symétrique, l'écrit exerce une influence considérable sur l'oral. Cette influence se manifeste à plusieurs niveaux et contribue à l'amélioration de la qualité des productions orales des apprenants.

Tout d'abord, l'écrit aide à structurer la parole. Lorsqu'un élève prépare oralement une intervention à partir d'un plan écrit, de notes ou d'un schéma, il organise plus aisément son discours. L'écrit lui permet de hiérarchiser ses idées, de ne pas perdre le fil de sa pensée et de mieux maîtriser la progression de son propos. Il joue donc un rôle de soutien cognitif et méthodologique.

Ensuite, l'écrit contribue à l'enrichissement du lexique et à la précision des formulations orales. La lecture de textes variés, l'exposition à des formes élaborées de langue et le travail scriptural permettent à l'apprenant d'acquérir des mots nouveaux, des tournures plus complexes et des structures discursives qu'il pourra réinvestir dans sa parole. L'écrit élargit ainsi les ressources disponibles pour l'expression orale.

L’écrit influence aussi la correction linguistique de l’oral. En stabilisant certaines formes grammaticales, en fixant l’orthographe, en donnant à voir la structure des phrases, il aide l’apprenant à développer une conscience plus fine du fonctionnement de la langue. Cette conscience métalinguistique peut avoir des effets positifs sur la qualité des énoncés oraux

En outre, l’écrit favorise la préparation et la formalisation de certaines prises de parole scolaires, telles que l’exposé, la présentation, le débat argumenté ou la restitution de lecture. Dans ces situations, la parole n’est pas pure improvisation ; elle s’appuie souvent sur un travail écrit préalable, qui en renforce la cohérence, la précision et l’efficacité.

Il convient également de souligner que l’écrit peut contribuer à la confiance orale. Pour certains apprenants, le recours à l’écrit sous forme de notes, de mots-clés ou de phrases préparatoires réduit l’anxiété liée à la prise de parole. Il constitue un point d’appui rassurant, qui facilite l’entrée dans l’oral.

Toutefois, là encore, une vigilance didactique s’impose. Si l’écrit soutient l’oral, il ne doit pas l’enfermer dans une rigidité excessive. Un oral trop dépendant du texte écrit risque de perdre en spontanéité, en interaction et en naturel. L’enjeu pédagogique consiste donc à utiliser l’écrit comme un support de préparation et d’organisation, sans transformer la parole en simple lecture.

En définitive, l’influence de l’écrit sur l’oral apparaît comme un facteur majeur de structuration, d’enrichissement et de sécurisation de la parole. Elle confirme, une fois de plus, la nécessité d’une approche intégrée des apprentissages langagiers.

L’analyse des relations entre oral et écrit met en évidence l’existence d’une continuité profonde entre ces deux modalités de la langue. Si chacune possède ses caractéristiques propres, toutes deux participent d’un même développement des compétences langagières, mobilisent des processus cognitifs voisins, activent des compétences transversales communes et s’influencent mutuellement de manière constante.

Du point de vue didactique, cette réalité impose de dépasser les cloisonnements traditionnels et d’adopter une approche articulée, dans laquelle l’oral et l’écrit se répondent, se prolongent et s’enrichissent. Une telle perspective permet non seulement de mieux accompagner les apprentissages, mais aussi de former des apprenants capables de communiquer avec pertinence, souplesse et efficacité dans des situations variées.

L’oral prépare l’écrit, l’écrit soutient l’oral ; l’un et l’autre concourent à la maîtrise globale du langage. C’est dans cette complémentarité, pensée et organisée pédagogiquement, que réside l’une des voies les plus fécondes pour l’enseignement des langues.

2. Perspective pédagogique

La perspective pédagogique des relations entre l'oral et l'écrit s'inscrit dans une approche intégrée de l'enseignement-apprentissage des langues, visant à dépasser les cloisonnements traditionnels entre ces deux modalités. En effet, les pratiques pédagogiques contemporaines tendent à considérer que l'oral et l'écrit doivent être pensés dans une dynamique d'interaction constante, permettant à l'apprenant de construire progressivement une compétence langagière globale et cohérente.

Dans cette optique, l'enseignant est amené à concevoir des dispositifs didactiques favorisant les passerelles entre oral et écrit, en mobilisant des activités qui permettent de passer de l'un à l'autre de manière fluide et signifiante. Cette approche s'inscrit notamment dans le cadre de la didactique intégrée des langues (Cuq & Gruca, 2005) ainsi que dans les orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001), qui valorisent une conception actionnelle de l'apprentissage.

- **Renforcement des liens entre oral et écrit**

Le renforcement des liens entre l'oral et l'écrit constitue un objectif central de la pédagogie des langues. Il s'agit de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles ces deux modalités ne sont pas dissociées, mais articulées de manière complémentaire.

Selon Dolz et Schneuwly (1998), l'enseignement des pratiques langagières gagne en efficacité lorsqu'il s'appuie sur des dispositifs qui permettent aux apprenants de circuler entre différents types de discours. Ainsi, une activité écrite peut être précédée d'un échange oral, tandis qu'une production orale peut être prolongée par un travail de rédaction.

Ce va-et-vient entre oral et écrit favorise : la consolidation des acquis linguistiques, la diversification des modes d'expression,le transfert des compétences d'une modalité à l'autre.

Il permet également de rendre les apprentissages plus signifiants, en les inscrivant dans des pratiques communicatives proches de la réalité sociale.

- **Verbalisation préalable à l'écriture**

La verbalisation préalable à l'écriture constitue une stratégie pédagogique particulièrement efficace pour accompagner les apprenants dans la production écrite. Elle consiste à faire précéder toute activité d'écriture par une phase d'échange oral, au cours de laquelle les élèves sont invités à exprimer, organiser et clarifier leurs idées.

Selon Vygotsky (1978), le langage joue un rôle fondamental dans la structuration de la pensée. Par conséquent, le passage par l'oral permet à l'apprenant de construire progressivement son projet d'écriture, en externalisant ses représentations mentales.

Cette phase de verbalisation peut prendre différentes formes : discussion collective, travail en petits groupes, reformulation d'idées, narration orale préalable.

Elle permet : de réduire la charge cognitive liée à l'écriture, d'enrichir le contenu des productions,de renforcer la confiance des apprenants.

Ainsi, dire avant d'écrire apparaît comme une médiation essentielle dans le processus scriptural.

- **Oralisation des productions écrites**

L'oralisation des productions écrites constitue une pratique pédagogique complémentaire, consistant à faire lire ou présenter oralement un texte rédigé par l'apprenant.

Cette démarche présente plusieurs intérêts :

Tout d'abord, elle permet de renforcer la conscience linguistique de l'élève. En lisant son texte à voix haute, celui-ci prend davantage conscience de la structure de ses phrases, des enchaînements logiques et des éventuelles incohérences.

Ensuite, elle favorise l'amélioration de la production écrite. Selon Fayol (1997), la verbalisation permet de détecter plus facilement les erreurs et d'ajuster le texte en conséquence.

Par ailleurs, l'oralisation contribue au développement de la compétence orale elle-même, en travaillant : la prononciation, l'intonation, la fluidité, la gestion de la prise de parole.

Elle permet également d'instaurer une dimension sociale de l'écriture, en donnant une audience réelle aux productions des apprenants

- **Analyse des genres oraux et écrits**

L'analyse des genres constitue un élément fondamental de la pédagogie du langage. Elle repose sur l'idée que les pratiques langagières s'inscrivent dans des formes discursives spécifiques, appelées genres (Bakhtine, 1984).

Dans cette perspective, il s'agit d'amener les apprenants à identifier les caractéristiques propres à différents genres oraux et écrits, tels que : le récit, l'exposé, le débat, la description, la lettre, le dialogue.

Chaque genre possède : une structure spécifique, des conventions linguistiques, des finalités communicatives.

L'étude comparée des genres oraux et écrits permet de mettre en évidence : leurs points communs, leurs différences, les transferts possibles.

Ainsi, l'apprenant développe une compétence discursive lui permettant de s'adapter à diverses situations de communication (Dolz & Schneuwly, 1998)

❖ Implications didactiques

L'articulation entre oral et écrit entraîne un certain nombre d'implications didactiques majeures.

Tout d'abord, elle implique une redéfinition des pratiques d'enseignement, qui doivent intégrer des activités hybrides mobilisant simultanément les deux modalités.

Ensuite, elle suppose une évolution du rôle de l'enseignant, qui devient un médiateur facilitant les interactions langagières et les transferts de compétences. Par ailleurs, elle nécessite la mise en place de dispositifs d'évaluation adaptés, prenant en compte : la cohérence du discours, la pertinence communicative, la capacité d'adaptation.

Enfin, elle invite à adopter une approche réflexive, dans laquelle l'apprenant est amené à prendre conscience de ses propres processus d'apprentissage (Allal, 2007).

❖ Approche globale du langage

L'approche globale du langage repose sur une conception unifiée des compétences langagières, considérées comme interdépendantes.

Selon cette approche, l'oral et l'écrit ne constituent pas des domaines séparés, mais des manifestations différentes d'une même capacité à communiquer. L'apprentissage de la langue est alors envisagé comme un processus global, intégrant :compréhension, production , interaction.

Cette perspective s'inscrit dans le courant socio-constructiviste (Vygotsky, 1978), qui met l'accent sur le rôle des interactions dans le développement du langage.

Elle permet : de donner du sens aux apprentissages, de favoriser l'intégration des compétences, de préparer les apprenants à des situations réelles de communication.

❖ Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique constitue un principe essentiel dans l'enseignement de l'oral et de l'écrit, en raison de l'hétérogénéité des profils d'apprenants.

Selon Perrenoud (1997), différencier consiste à adapter les situations d'apprentissage aux besoins, aux rythmes et aux capacités de chacun.

Dans le cadre de l'articulation oral/écrit, cela peut se traduire par : la variation des supports (audio, textes, images), l'adaptation des tâches, le travail en groupes de niveaux l'accompagnement individualisé.

La différenciation permet ainsi : de valoriser les compétences de chaque apprenant, de réduire les inégalités, de favoriser une progression personnalisée.

Conclusion

La perspective pédagogique des relations entre oral et écrit met en évidence la nécessité fondamentale d'une approche intégrée, dynamique et contextualisée de l'enseignement du langage. En articulant étroitement ces deux modalités, l'enseignant favorise non seulement le développement des compétences langagières, mais aussi l'émergence d'une véritable compétence de communication.

L'oral et l'écrit ne doivent donc plus être envisagés comme des domaines distincts, mais comme les deux faces d'une même réalité langagière, dont l'interaction constitue un levier puissant pour l'apprentissage.

3. Applications en contexte scolaire (Algérie)

L'articulation entre l'oral et l'écrit dans le contexte scolaire algérien constitue un enjeu didactique majeur, en raison de la spécificité du paysage sociolinguistique caractérisé par le plurilinguisme. Les apprenants évoluent en effet dans un environnement où coexistent plusieurs systèmes linguistiques (arabe dialectal, arabe standard, français et, dans certaines régions, langues amazighes), ce qui influence profondément les processus d'acquisition du français langue étrangère.

Dans cette perspective, l'enseignement de l'oral et de l'écrit ne saurait être envisagé de manière dissociée. Il doit au contraire s'inscrire dans une approche intégrée, progressive et contextualisée, tenant compte des différents cycles du système éducatif algérien : primaire, moyen et secondaire. Une telle approche permet de développer une compétence communicative globale, conformément aux orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001) et aux principes de la didactique intégrée (Cuq & Gruca, 2005).

- **À l'école primaire**

Au cycle primaire, l'oral constitue le socle fondamental des apprentissages. Il représente le point d'entrée privilégié dans la langue française et joue un rôle déterminant dans la construction des premières compétences langagières.

L'enseignement repose ici sur une pédagogie fortement interactive, favorisant l'écoute, la répétition, la description et la narration. Selon Vygotsky (1978), les interactions verbales jouent un rôle essentiel dans le développement cognitif, ce qui justifie l'importance accordée aux activités orales à ce niveau.

Dans ce cadre, l'articulation entre oral et écrit s'opère principalement à travers des activités de verbalisation préalable, qui permettent à l'élève de structurer sa pensée avant de la transposer à l'écrit (Fayol, 1997).

Exemple 1 : Description d'image (oral → écrit)

L'enseignant propose une image représentant une scène familière (marché, école, famille).

- ✓ Phase orale : les élèves décrivent librement l'image
- ✓ Structuration : l'enseignant reformule et corrige
- ✓ Passage à l'écrit : rédaction de phrases simples

Cette activité permet de transformer un discours oral spontané en production écrite structurée.

Exemple 2 : Récit d'une expérience personnelle

Sujet : "Raconte ce que tu as fait pendant le week-end"

- ✓ Expression orale individuelle
- ✓ Reformulation collective
- ✓ Production écrite

Cette démarche réduit la charge cognitive de l'écriture et favorise la fluidité.

Exemple 3 : Lecture à voix haute (écrit → oral)

- ✓ Lecture d'un texte court
- ✓ Travail sur la prononciation et l'intonation

Renforce la relation entre décodage écrit et production orale.

Ainsi, au primaire, l'oral prépare l'écrit, tandis que l'écrit consolide les acquis oraux.

- ❖ **Au cycle moyen**

Au cycle moyen, les relations entre oral et écrit deviennent plus élaborées et s'inscrivent dans une démarche structurée. Les apprenants développent des compétences discursives plus complexes, notamment en matière de narration, d'explication et d'argumentation.

L'oral devient un outil de planification et de structuration de l'écrit, tandis que l'écrit soutient l'organisation de la parole.

Exemple 1 : Préparation orale d'un texte narratif

Sujet : “Raconte une histoire”

- ✓ Discussion en groupe (personnages, lieu, action)
- ✓ Mise en commun orale
- ✓ Rédaction individuelle

Cette activité s’inscrit dans l’approche des genres discursifs (Dolz & Schneuwly, 1998).

Exemple 2 : Exposé court (écrit → oral)

Sujet : “Présente ton école”

- ✓ Rédaction d’un texte
- ✓ Transformation en présentation orale
- ✓ Passage devant la classe

Permet de développer la structuration du discours.

Exemple 3 : Jeu de rôle (oral → écrit)

Situation : au magasin

- ✓ Simulation orale
- ✓ Rédaction du dialogue
- ✓ Rejeu amélioré

Favorise l’interaction et la maîtrise des structures.

À ce niveau, des difficultés persistent (manque de fluidité, pauvreté lexicale), ce qui nécessite une différenciation pédagogique (Perrenoud, 1997).

- ❖ **Au cycle secondaire**

Au cycle secondaire, l’enseignement vise une maîtrise avancée de la communication, tant à l’oral qu’à l’écrit. L’accent est mis sur l’argumentation, la structuration du discours et l’autonomie.

L’oral devient plus formel (exposés, débats), tandis que l’écrit joue un rôle essentiel dans la préparation et l’organisation de la parole.

Exemple 1 : Débat + rédaction

Sujet : “Les réseaux sociaux sont-ils dangereux ?”

- ✓ Brainstorming oral
- ✓ Débat structuré

- ✓ Rédaction d'un texte argumentatif

L'oral enrichit les idées, l'écrit les organise.

Exemple 2 : Exposé structuré

Sujet : "La pollution"

- ✓ Recherche écrite
- ✓ Élaboration d'un plan
- ✓ Présentation orale

S'inscrit dans les processus décrits par Levelt (1989).

Exemple 3 : Analyse de texte + discussion

- ✓ Lecture
- ✓ Discussion orale
- ✓ Rédaction d'un résumé

Favorise l'interaction entre compréhension et production.

Exemple 4 : Simulation pédagogique

Situation : réunion scolaire

- ✓ Attribution de rôles (directeur, parent, élève…)
- ✓ Discussion et résolution de problème

Activité typique de l'approche actionnelle (CECRL, 2001).

Analyse pédagogique globale

L'ensemble de ces pratiques met en évidence une dynamique essentielle :

- ✓ L'oral facilite l'entrée dans l'écrit
- ✓ L'écrit structure et enrichit l'oral
- ✓ Les deux modalités reposent sur des processus cognitifs communs

Selon Vygotsky (1978), cette interaction favorise le développement intellectuel.

Selon Hymes (1972), elle permet de construire une véritable compétence communicative.

Conclusion

Dans le contexte scolaire algérien, l'articulation entre oral et écrit doit être pensée comme une stratégie pédagogique fondamentale. Elle permet de répondre aux défis

posés par le plurilinguisme et de favoriser une appropriation efficace de la langue française.

Au primaire, l'oral constitue le socle des apprentissages. Au cycle moyen, les interactions entre oral et écrit se renforcent et se structurent. Au secondaire, cette articulation devient un outil essentiel pour la maîtrise de l'argumentation et de la communication académique. Ainsi, une pédagogie intégrée, contextualisée et différenciée apparaît comme une condition indispensable pour former des apprenants capables de mobiliser leurs compétences langagières dans des situations variées et authentiques.

Chapitre 2 : Distinction entre oral et écrit

L'opposition entre oral et écrit constitue un objet d'étude central en linguistique et en didactique des langues. Toutefois, cette opposition ne doit pas être envisagée comme une séparation radicale, mais plutôt comme une distinction fonctionnelle entre deux modalités d'actualisation du langage, chacune répondant à des contraintes spécifiques liées à la situation de communication, aux conditions de production et aux processus cognitifs mobilisés (Koch & Oesterreicher, 2001).

Dans cette perspective, l'analyse du niveau énonciatif permet de mettre en évidence les différences fondamentales entre ces deux formes de langage, en s'intéressant aux relations qui s'établissent entre le locuteur ou le scripteur, le destinataire et le contexte d'énonciation.

1. Le niveau énonciatif

Le niveau énonciatif renvoie à l'ensemble des marques linguistiques et discursives par lesquelles un sujet parlant s'inscrit dans son énoncé, se positionne par rapport à son discours et établit une relation avec un destinataire. Il s'agit donc d'un niveau fondamental pour comprendre les spécificités de l'oral et de l'écrit, dans la mesure où il met en jeu la subjectivité, l'ancrage contextuel et les conditions d'interprétation du message (Benveniste, 1966).

L'oral et l'écrit se distinguent à ce niveau par des configurations énonciatives profondément différentes, qui influencent non seulement la forme du discours, mais également sa construction et sa réception.

- **Présence immédiate dans l'oral**

L'oral se caractérise par une énonciation en situation, c'est-à-dire par une production langagière inscrite dans un contexte spatio-temporel partagé par les interlocuteurs. Cette coprésence constitue un élément déterminant dans la construction du sens.

Dans la communication orale, le locuteur et l'interlocuteur sont engagés dans une interaction directe, au cours de laquelle le discours se construit de manière progressive et dynamique. Le sens n'est pas entièrement préétabli ; il se co-construit au fil de

l'échange, en fonction des réactions, des ajustements et des reformulations (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Cette interaction immédiate permet au locuteur d'adapter constamment son discours. Il peut interrompre, reprendre, corriger ou reformuler son propos en fonction des signes d'incompréhension ou d'approbation émis par l'interlocuteur. Ainsi, la communication orale est fondamentalement interactive et régulée en temps réel.

Par ailleurs, l'oral est fortement marqué par un ancrage déictique. Les énoncés s'appuient sur des éléments contextuels tels que la situation, les objets présents, les gestes ou les regards. Les marques linguistiques comme les pronoms personnels, les adverbes de lieu et de temps ou encore les démonstratifs jouent un rôle essentiel dans cette référence au contexte immédiat.

De ce fait, le discours oral peut se permettre un certain degré d'implicite, puisque le contexte partagé compense l'absence d'explicitation linguistique. Le sens est en partie porté par la situation elle-même, ce qui confère à l'oral une certaine économie expressive.

Enfin, l'oral mobilise des dimensions para-verbales et non verbales qui participent pleinement à la construction du sens. L'intonation, le rythme, les pauses, les gestes et les expressions faciales viennent compléter et parfois même remplacer les éléments linguistiques. Cette multimodalité confère à l'oral une richesse expressive particulière, mais le rend également dépendant de la situation.

- **Distance dans l'écrit**

À l'inverse, l'écrit se caractérise par une énonciation différée, marquée par l'absence physique du destinataire et par une rupture avec le contexte immédiat de production. Cette distance entraîne des conséquences importantes sur la nature du discours.

Le scripteur produit son texte sans pouvoir s'appuyer sur les réactions du lecteur. Il ne dispose d'aucun retour immédiat lui permettant d'ajuster son message. Par conséquent, il doit anticiper les besoins du destinataire, prévoir les éventuelles difficultés de compréhension et organiser son discours de manière autonome.

Cette absence d'interaction directe impose une exigence d'explicitation. Le texte écrit doit être compréhensible indépendamment de la situation dans laquelle il a été produit. Le scripteur doit donc préciser les référents, expliciter les relations logiques et structurer son discours de façon rigoureuse.

Selon Goody (1979), l'écriture introduit une distanciation cognitive qui transforme profondément le rapport au langage. Elle permet une prise de recul, une organisation réfléchie des idées et une élaboration plus contrôlée du discours.

L'écrit se caractérise également par une planification préalable. Contrairement à l'oral, souvent produit dans l'urgence, l'écriture implique un processus en plusieurs étapes :

planification, rédaction, révision (Hayes & Flower, 1980). Ce processus permet d'améliorer la cohérence, la précision et la qualité du message.

Ainsi, l'écrit apparaît comme une forme de langage plus stable, plus élaborée et plus autonome, mais également plus exigeante sur le plan cognitif.

- **Référenciation et destinataire**

La question de la référenciation constitue un point de distinction majeur entre oral et écrit. Elle renvoie à la manière dont le locuteur ou le scripteur désigne les éléments du discours et construit les relations de référence.

À l'oral, la référenciation est souvent implicite et dépendante du contexte. Le locuteur peut utiliser des formes réduites ou des expressions vagues, telles que les pronoms ou les démonstratifs, dont le sens est rendu clair par la situation partagée.

À l'écrit, en revanche, la référenciation doit être explicite. Le scripteur ne peut supposer que le lecteur dispose des mêmes informations contextuelles. Il doit donc recourir à des procédés linguistiques précis, tels que la répétition lexicale, la reformulation ou l'utilisation de groupes nominaux détaillés.

Selon Halliday et Hasan (1976), la cohésion du texte écrit repose sur un ensemble de mécanismes explicites permettant d'assurer la continuité du sens et la compréhension globale du discours.

En ce qui concerne le destinataire, l'oral se caractérise par la présence d'un interlocuteur identifiable, auquel le discours est directement adressé. Cette relation permet une adaptation constante du message.

À l'écrit, le destinataire est souvent absent, voire indéterminé. Le scripteur doit donc construire un discours qui anticipe les attentes du lecteur, sans possibilité de vérification immédiate. Cette situation exige une maîtrise plus élaborée des stratégies discursives et pragmatiques.

- **Organisation du discours**

L'organisation du discours constitue un autre élément de distinction fondamental entre oral et écrit.

À l'oral, le discours se construit de manière progressive, au fil de l'énonciation. Il est souvent marqué par des hésitations, des répétitions, des reformulations et des ruptures syntaxiques. Ces phénomènes traduisent le caractère spontané et dynamique de la production orale.

Selon Blanche-Benveniste (1997), ces caractéristiques ne doivent pas être considérées comme des défauts, mais comme des manifestations du processus de construction du discours en temps réel.

L’oral privilégie une organisation souple, adaptée à l’interaction et aux contraintes de la communication immédiate.

À l’écrit, en revanche, le discours est généralement planifié, structuré et hiérarchisé. Il repose sur une organisation logique, souvent matérialisée par une progression en plusieurs parties (introduction, développement, conclusion). Les relations entre les idées sont explicitement marquées par des connecteurs logiques, ce qui garantit la cohérence et la lisibilité du texte.

Ainsi, l’écrit se distingue par une organisation plus rigoureuse et plus stable, tandis que l’oral se caractérise par sa flexibilité et son adaptabilité.

L’analyse du niveau énonciatif met en évidence que la distinction entre oral et écrit ne se réduit pas à une différence de support, mais renvoie à des modes de fonctionnement profondément différents du langage.

L’oral se caractérise par l’immédiateté, l’interaction, la dépendance au contexte et la co-construction du sens. L’écrit, quant à lui, repose sur la distance, l’autonomie, la planification et l’explicitation.

Ces différences impliquent des exigences cognitives et linguistiques spécifiques, qui doivent être prises en compte dans les pratiques pédagogiques. Il apparaît dès lors essentiel d’aider les apprenants à comprendre ces spécificités, afin de leur permettre de passer d’une modalité à l’autre de manière consciente et maîtrisée.

Dans une perspective didactique, l’enjeu n’est pas d’opposer l’oral et l’écrit, mais de les articuler, en exploitant leurs complémentarités pour favoriser le développement d’une compétence langagière complète et adaptable.

2. Le niveau syntaxique

Le niveau syntaxique constitue un champ d’analyse fondamental dans la distinction entre l’oral et l’écrit, dans la mesure où il révèle les modalités d’organisation des unités linguistiques et les stratégies de structuration du discours propres à chaque modalité. Si l’oral et l’écrit relèvent d’un même système grammatical, leurs réalisations syntaxiques diffèrent profondément en raison des contraintes énonciatives, cognitives et interactionnelles qui les caractérisent.

D’un point de vue théorique, cette distinction s’inscrit dans les travaux de la linguistique de l’oral (Blanche-Benveniste, 1997) et de la grammaire du français (Riegel, Pellat & Rioul, 1994), qui montrent que la syntaxe ne constitue pas un ensemble homogène, mais qu’elle varie selon les conditions de production du discours.

Dans cette perspective, trois dimensions apparaissent particulièrement pertinentes pour analyser ces différences : la complexité des structures, l'utilisation des connecteurs et la variation des registres.

- **Complexité des structures**

La complexité syntaxique constitue l'un des critères majeurs de distinction entre oral et écrit. Elle renvoie à la manière dont les phrases sont construites, organisées et hiérarchisées.

À l'oral, la production du discours est soumise à une contrainte temporelle forte : le locuteur doit produire son énoncé en temps réel, sans possibilité de retour en arrière. Cette contrainte engendre un mode de construction syntaxique linéaire, progressif et souvent non planifié. Le discours se développe au fur et à mesure de son énonciation, ce qui explique la fréquence des structures simples, des phrases juxtaposées et des constructions inachevées.

Ainsi, la syntaxe orale est souvent caractérisée par une organisation paratactique, c'est-à-dire une juxtaposition d'unités syntaxiques sans hiérarchisation explicite.

- **Exemple concret (oral spontané d'élève)**

"Je suis allé au stade et j'ai vu mes amis et on a joué et après on est rentrés."

Dans cet exemple, on observe :

- ✓ une succession de propositions coordonnées par "et"
- ✓ une absence de hiérarchisation syntaxique
- ✓ une construction additive du discours

Ce type de structure est parfaitement fonctionnel à l'oral, car la compréhension est soutenue par le contexte et la temporalité implicite.

À l'écrit, en revanche, la production syntaxique est soumise à des exigences de planification et d'explicitation. Le scripteur dispose du temps nécessaire pour organiser ses idées et recourir à des structures syntaxiques plus complexes, intégrant des relations de subordination.

Transformation écrite du même énoncé :

"Après être allé au stade, où j'ai rencontré mes amis, nous avons joué ensemble avant de rentrer chez nous."

Cette reformulation met en évidence :

- ✓ l'utilisation de subordonnées
- ✓ une hiérarchisation des informations

- ✓ une condensation syntaxique

Selon Riegel et al. (1994), la complexité syntaxique de l'écrit repose sur l'utilisation de procédés d'enchâssement permettant d'intégrer plusieurs informations dans une même phrase.

Cette distinction est également observable dans les productions scolaires.

- ❖ **Exemple fréquent en classe (cycle moyen)**

Oral : *"Il a peur parce que le chien il est grand et il crie."*

Écrit attendu : "Il a peur parce que le chien est grand et qu'il aboie."

Analyse :

- ✓ suppression de la redondance ("le chien il")
- ✓ correction de la subordination
- ✓ amélioration de la cohérence syntaxique

De manière plus générale, la syntaxe orale est marquée par :

- ✓ la fragmentation
- ✓ la répétition
- ✓ la reformulation

Exemple réel : "Moi je pense que… enfin… c'est difficile… parce que… il y a beaucoup de problèmes…"

Ce type d'énoncé reflète un processus de construction en cours, caractéristique de l'oral.

À l'écrit, ces marques disparaissent au profit d'une structure stabilisée :

"Je pense que cette situation est difficile en raison des nombreux problèmes qu'elle engendre."

Ainsi, la différence fondamentale réside dans le fait que l'oral est un *discours en construction,* tandis que l'écrit est un *discours construit.*

Utilisation des connecteurs

Les connecteurs jouent un rôle essentiel dans l'organisation du discours, en assurant la cohésion et la cohérence des énoncés. Leur usage diffère toutefois considérablement entre oral et écrit.

À l'oral, les connecteurs sont peu variés et souvent répétitifs. Le locuteur privilégie des formes simples, qui lui permettent de maintenir le fil de la parole sans interrompre le flux discursif.

Exemple typique (oral) : "Il est venu et il a parlé et après il est parti."

Analyse :

- ✓ répétition du connecteur "et"
- ✓ absence de précision des relations logiques
- ✓ organisation linéaire

Ce type de structure est fréquent chez les apprenants, notamment en contexte FLE en Algérie.

À l'écrit, en revanche, l'utilisation des connecteurs est plus diversifiée et plus précise. Le scripteur doit expliciter les relations logiques entre les idées.

Version écrite :"Il est venu, puis il a pris la parole avant de partir."

On observe :

- ✓ une diversification des connecteurs
- ✓ une structuration temporelle plus claire

Les connecteurs écrits permettent d'exprimer des relations complexes :

Exemple argumentatif : "Bien que cette solution présente des avantages, elle comporte néanmoins certaines limites ; par conséquent, il convient de l'analyser avec prudence."

Analyse :

- ✓ connecteur concessif ("bien que")
- ✓ connecteur de conséquence ("par conséquent")
- ✓ structuration logique explicite

Chez les apprenants algériens, certaines erreurs récurrentes apparaissent.

Exemple d'erreur : "Parce que il pleut donc je ne viens pas."

Analyse :

- ✓ confusion entre cause et conséquence
- ✓ double marquage incorrect

Correction :"Parce qu'il pleut, je ne viens pas."ou "Il pleut, donc je ne viens pas."

À l'oral, les connecteurs remplissent également une fonction interactionnelle.

Exemple :"Bon… alors… euh… je pense que…"

Ces éléments permettent :

- ✓ de structurer la prise de parole
- ✓ de gérer le temps de réflexion
- ✓ de maintenir le contact avec l'interlocuteur

Ainsi, l'oral privilégie une utilisation fonctionnelle et économique des connecteurs, tandis que l'écrit impose une utilisation logique, explicite et variée.

- ❖ **Variation des registres**

La variation des registres constitue une dimension essentielle de la syntaxe, en lien avec les normes sociales et les contextes d'usage.

À l'oral, le registre est souvent plus relâché, notamment dans les interactions quotidiennes. On observe une tendance à la simplification syntaxique et à l'utilisation de formes familières.

Exemple (oral familier) : "J'ai pas compris ce qu'il a dit."

Version écrite normée : "Je n'ai pas compris ce qu'il a dit. »

Analyse :

- ✓ suppression de "ne" à l'oral
- ✓ respect de la norme écrite

Dans le contexte algérien, l'influence de la langue maternelle est particulièrement visible.

Exemple réel :"Moi je vais avec lui demain."

Correction écrite : "Je vais partir avec lui demain."

Analyse :

- ✓ calque syntaxique de la langue maternelle
- ✓ correction par reformulation

À l'écrit, les registres sont plus codifiés, notamment dans les productions scolaires et académiques.

Exemple (registre soutenu) : "Il convient de souligner que cette problématique nécessite une analyse approfondie."

Ce type de structure est caractéristique de l'écrit académique et rarement utilisé à l'oral spontané.

Enfin, la variation des registres implique une capacité d'adaptation.

Exemple comparatif :

Oral : "C'est bien mais il y a des problèmes."

Écrit : "Bien que cette situation présente certains avantages, elle comporte également des inconvénients."

L'analyse du niveau syntaxique révèle que l'oral et l'écrit ne diffèrent pas uniquement par leur forme, mais par leur mode de construction linguistique et leur logique de fonctionnement.

L'oral se caractérise par une syntaxe en cours d'élaboration, marquée par la spontanéité, la linéarité et l'interaction. L'écrit, quant à lui, repose sur une syntaxe élaborée, planifiée et structurée, visant à garantir la cohérence et l'autonomie du discours.

Ces différences ont des implications didactiques majeures, notamment dans l'enseignement du FLE en contexte algérien. Il apparaît essentiel d'accompagner les apprenants dans le passage de la syntaxe orale à la syntaxe écrite, en développant leur capacité à organiser, structurer et expliciter leur discours.

3. Le niveau phonologique

Le niveau phonologique constitue un domaine fondamental dans l'analyse des distinctions entre l'oral et l'écrit, dans la mesure où il renvoie aux phénomènes liés à la production, à la perception et à l'organisation des sons du langage. Contrairement aux niveaux énonciatif et syntaxique, qui peuvent être observés à l'écrit, le niveau phonologique relève essentiellement de l'oral, même si certaines de ses manifestations peuvent être indirectement représentées dans l'écrit à travers l'orthographe ou la ponctuation.

Dans une perspective didactique, notamment en français langue étrangère (FLE), la prise en compte du niveau phonologique s'avère essentielle, car les difficultés rencontrées par les apprenants sont souvent liées à des phénomènes de variabilité phonétique et d'adaptation phonologique. Ces phénomènes sont particulièrement marqués dans des contextes plurilingues comme celui de l'Algérie, où les systèmes phonologiques des langues en présence influencent fortement l'apprentissage du français.

Selon Troubetzkoy (1939), la phonologie ne se limite pas à l'étude des sons en tant que tels, mais concerne leur fonction dans le système linguistique. Elle permet ainsi de comprendre comment les différences phonétiques peuvent entraîner des différences de sens, ce qui en fait un élément clé de la communication orale.

- **Variabilité phonétique**

La variabilité phonétique constitue l'une des caractéristiques essentielles de l'oral. Elle renvoie à la diversité des réalisations concrètes des sons, en fonction de facteurs linguistiques, sociaux, géographiques et situationnels.

Contrairement à l'écrit, qui tend à stabiliser la langue à travers un système orthographique relativement fixe, l'oral est intrinsèquement variable. Cette variabilité se manifeste à plusieurs niveaux.

1. Variabilité liée au locuteur

Chaque locuteur possède une manière propre de prononcer les sons, influencée par : son origine géographique, son âge, son niveau d'instruction,sa langue maternelle.

Exemple en contexte algérien :

Un apprenant peut prononcer :"bonjour" → "bonjour" (correct) ou → "bonzour"

Analyse :

- ✓ substitution du phonème /ʒ/ par /z/
- ✓ influence du système phonologique de la langue maternelle

Selon Lado (1964), ces phénomènes relèvent de l'interférence linguistique, c'est-à-dire du transfert des caractéristiques phonétiques de la langue maternelle vers la langue cible.

2. Variabilité liée à la situation de communication

La prononciation varie également selon le contexte :

- ✓ situation formelle → articulation plus soignée
- ✓ situation informelle → relâchement phonétique

Exemple : Forme soignée : “Je ne sais pas.”

Forme orale spontanée :“Chais pas.”

Analyse :

- ✓ élision du “ne”
- ✓ réduction phonétique

Selon Gadet (2003), cette variation est caractéristique du français parlé, qui tend vers une économie articulatoire.

3. Variabilité phonétique interne à la langue

Même au sein d’une même langue, un phonème peut avoir plusieurs réalisations.

Exemple :Le son /r/ en français peut être :

- ✓ uvulaire (standard)
- ✓ roulé (chez certains apprenants)

En Algérie, on observe souvent : “Paris” prononcé avec un /r/ roulé→ influence de l’arabe ou du berbère

4. Variabilité prosodique

La variabilité ne concerne pas seulement les sons, mais aussi :

- ✓ l’intonation
- ✓ le rythme
- ✓ l’accentuation

Exemple : Phrase : “Tu viens.”

- ✓ Intonation montante → question
- ✓ Intonation descendante → affirmation

Selon Delattre (1966), l’intonation joue un rôle déterminant dans l’interprétation du sens.

5. Impact didactique de la variabilité phonétique

Dans l’enseignement du FLE, cette variabilité pose plusieurs difficultés :

- ✓ incompréhension orale

- ✓ production incorrecte
- ✓ confusion phonémique

Exemple réel d'élève algérien : "poisson" prononcé "poison"

→ confusion entre /s/ et /z/

→ changement de sens

❖ Adaptation phonologique

L'adaptation phonologique renvoie aux processus par lesquels un apprenant ajuste son système phonologique pour se rapprocher de celui de la langue cible.

Selon Best (1995), l'apprentissage phonologique implique une restructuration progressive des catégories phonétiques.

1. Phénomènes d'adaptation

L'adaptation phonologique peut prendre plusieurs formes :

a-Substitution phonétique : L'apprenant remplace un son inconnu par un son proche.

Exemple : /y/ (comme dans "lune") → /u/ "lune" → "loun"

b. Simplification : L'apprenant simplifie les structures complexes.

Exemple : "structure" → "structure" (prononcé avec suppression d'un son)

c. Épenthèse (ajout de sons)

Exemple : "sport" → "esport → influence de l'arabe

d. Assimilation :

Exemple : "petit garçon"→ "petig garçon"

2. Influence de la langue maternelle

Dans le contexte algérien, l'adaptation phonologique est fortement influencée par :l'arabe dialectal, l'arabe standard, le berbère

Exemple typique : absence du phonème /p/ en arabe → "papa" prononcé "baba"

3. Processus cognitifs

Selon Flege (1995), l'apprenant perçoit les sons étrangers à travers le filtre de sa langue maternelle.

Cela explique :

- ✓ les erreurs persistantes
- ✓ les difficultés de discrimination

4. Adaptation progressive : Avec l'exposition et la pratique, l'apprenant peut améliorer sa prononciation.

Exemple pédagogique :

Activité : écoute → répétition → correction

5. Enjeux didactiques

L'enseignant doit :

- ✓ sensibiliser aux différences phonologiques
- ✓ proposer des activités de discrimination
- ✓ travailler la prosodie

Exemple d'activité : minimal pairs : "beau" / "peau"

- ❖ **La variabilité et l'adaptation phonologiques dans la distinction entre oral et écrit**

La variabilité phonologique désigne l'ensemble des fluctuations observables dans la réalisation des unités sonores d'une langue, sans que ces variations n'altèrent nécessairement la fonction distinctive des phonèmes. Elle constitue une propriété fondamentale du langage oral et s'oppose à la relative stabilité de la langue écrite, qui tend à fixer les formes linguistiques à travers un système graphique normé. Cette opposition met en lumière une différence essentielle entre deux modes d'existence du langage : l'un, oral, dynamique et contextuel ; l'autre, écrit, stabilisé et abstrait.

Dans le cadre de la phonologie structurale, la distinction entre phonème et allophone permet de comprendre la nature de cette variabilité. Le phonème correspond à une unité abstraite, définie par sa capacité à distinguer des significations, tandis que les allophones en constituent les réalisations concrètes, susceptibles de varier en fonction de différents paramètres (Troubetzkoy, 1939). Cette distinction souligne que la variabilité n'affecte pas le système en tant que tel, mais seulement ses manifestations effectives dans la parole. Ainsi, une même unité phonologique peut donner lieu à des réalisations diverses, sans que le sens ne soit modifié, ce qui atteste de la souplesse du système phonologique.

La variabilité phonologique trouve son origine dans plusieurs types de facteurs. Sur le plan strictement linguistique, elle est liée au fonctionnement même de la chaîne parlée.

Les sons étant produits de manière continue, ils s'influencent mutuellement selon des processus tels que la coarticulation, l'assimilation ou la réduction. La coarticulation, en particulier, implique que chaque segment phonétique est partiellement déterminé par son environnement immédiat, ce qui entraîne des modifications systématiques dans la prononciation. Ces phénomènes traduisent une adaptation permanente du système phonétique aux contraintes physiologiques de la production de la parole.

Cette adaptation est également gouvernée par un principe d'économie articulatoire, selon lequel les locuteurs tendent à réduire l'effort musculaire nécessaire à la production des sons (Martinet, 1955). Ce principe explique la fréquence des phénomènes de réduction phonétique dans le discours oral, notamment dans les contextes de parole rapide ou informelle. Les élisions, les contractions et les simplifications articulatoires constituent autant de manifestations de cette tendance à l'économie, qui n'entrave pas nécessairement la communication, dans la mesure où elle s'inscrit dans des régularités partagées par les locuteurs

La variabilité phonologique est également influencée par des facteurs sociolinguistiques, qui montrent que la langue n'est pas un système homogène, mais un ensemble de pratiques diversifiées. Comme l'a démontré Labov (1972), les réalisations phonétiques varient en fonction du contexte social, du degré de formalité, du niveau d'instruction ou encore de l'identité du locuteur. Cette variation stylistique implique que les locuteurs disposent d'une certaine compétence d'adaptation, leur permettant de moduler leur prononciation en fonction des situations de communication. La phonologie apparaît ainsi non seulement comme un système linguistique, mais aussi comme un phénomène socialement marqué.

À cette variabilité segmentale s'ajoute une variabilité prosodique, qui concerne les éléments suprasegmentaux tels que l'intonation, le rythme et l'accentuation. Ces éléments jouent un rôle essentiel dans l'organisation du discours et dans l'expression des intentions communicatives. L'intonation, en particulier, permet de moduler la valeur pragmatique des énoncés, en distinguant par exemple une affirmation d'une interrogation ou d'une exclamation (Delattre, 1966). Le rythme et l'accentuation contribuent quant à eux à structurer le flux de la parole, en organisant les groupes prosodiques et en facilitant la compréhension. Cette dimension prosodique, centrale dans l'oral, ne trouve qu'une transcription partielle et approximative dans l'écrit, notamment à travers la ponctuation.

Dans ce contexte, l'adaptation phonologique apparaît comme un prolongement naturel de la variabilité, particulièrement dans les situations d'apprentissage d'une langue étrangère. Elle désigne le processus par lequel un locuteur ajuste progressivement son système phonologique pour se rapprocher de celui de la langue cible. Ce processus implique une transformation des catégories perceptives et articulatoires, dans la

mesure où les apprenants interprètent initialement les sons étrangers à partir des structures de leur langue maternelle.

Selon les travaux sur l'acquisition phonologique en langue seconde, notamment ceux de Flege (1995), les apprenants ont tendance à assimiler les phonèmes de la langue cible à ceux de leur propre système phonologique, ce qui entraîne des phénomènes de substitution et de simplification. Cette assimilation repose sur un mécanisme de catégorisation perceptive, qui conduit à interpréter les sons nouveaux en fonction de leur proximité avec des sons connus. L'adaptation phonologique consiste alors à affiner progressivement cette perception, afin de distinguer des contrastes phonologiques qui n'existent pas dans la langue d'origine.

Ce processus est étroitement lié aux phénomènes d'interférence linguistique, définis comme le transfert des caractéristiques phonologiques de la langue maternelle vers la langue cible (Lado, 1964). Ces interférences peuvent se manifester sous forme de substitutions phonétiques, d'ajouts de segments ou de modifications prosodiques. Dans certains cas, elles peuvent se stabiliser et devenir persistantes, phénomène désigné par Selinker (1972) sous le terme de fossilisation. Toutefois, ces phénomènes ne doivent pas être considérés comme des échecs, mais comme des étapes normales dans le processus d'apprentissage.

L'adaptation phonologique ne vise pas nécessairement l'acquisition d'une prononciation parfaitement conforme à celle des locuteurs natifs. Comme le soulignent Derwing et Munro (2005), l'objectif principal est d'assurer l'intelligibilité du discours, c'est-à-dire la capacité à produire des énoncés compréhensibles. Dans cette perspective, la variabilité phonologique est non seulement inévitable, mais également fonctionnelle, dans la mesure où elle permet une certaine flexibilité dans l'usage de la langue.

Ainsi, la variabilité phonologique et l'adaptation phonologique apparaissent comme deux dimensions complémentaires du fonctionnement du langage oral. La première renvoie à la diversité des réalisations possibles au sein d'un même système, tandis que la seconde concerne les processus d'ajustement et d'apprentissage qui permettent aux locuteurs de s'approprier ce système. Ensemble, elles mettent en évidence le caractère dynamique, évolutif et contextuel de la phonologie, en contraste avec la stabilité relative de l'écrit.

En définitive, l'analyse de la variabilité et de l'adaptation phonologiques permet de mieux comprendre la spécificité de l'oral, en tant que mode d'expression soumis à des contraintes particulières de production et d'interaction. Elle souligne également la nécessité, dans une perspective didactique, de prendre en compte cette dimension dynamique du langage, afin de développer chez les apprenants une compétence

phonologique fondée non sur la rigidité normative, mais sur l'efficacité communicative et l'adaptabilité.

4. Le niveau lexical

Le niveau lexical constitue l'un des axes fondamentaux de l'analyse linguistique dans la distinction entre oral et écrit, dans la mesure où il renvoie à la fois à la sélection des unités de sens, à leur organisation et aux conditions de leur actualisation dans le discours. Il ne se limite pas à un simple répertoire de mots, mais s'inscrit dans un système complexe de relations sémantiques, pragmatiques et discursives, qui participent à la construction du sens.

Dans une perspective linguistique, le lexique peut être envisagé comme un système ouvert, dynamique et évolutif, caractérisé par une constante adaptation aux besoins communicatifs des locuteurs. Selon les approches contemporaines, notamment celles de la linguistique textuelle et de la pragmatique, le lexique ne peut être dissocié des conditions d'énonciation et des contraintes de production du discours. Ainsi, l'analyse du niveau lexical implique de prendre en compte les différences structurelles entre oral et écrit, qui influencent profondément les modalités d'usage des unités lexicales.

Dans ce cadre, trois dimensions apparaissent particulièrement pertinentes : la richesse du vocabulaire, l'adaptation lexicale et l'expressivité.

❖ Richesse du vocabulaire

La notion de richesse lexicale dépasse largement la simple quantité de mots utilisés pour désigner un phénomène plus complexe, qui englobe la diversité, la précision, la pertinence et la capacité à mobiliser des unités lexicales adaptées à des contextes variés. Elle renvoie à la fois à la compétence lexicale du locuteur et aux contraintes propres à la modalité de production.

Dans le discours oral, la richesse lexicale est fortement conditionnée par les contraintes cognitives liées à la production en temps réel. Contrairement à l'écrit, où le scripteur dispose d'un temps de réflexion lui permettant de sélectionner les unités les plus appropriées, le locuteur doit mobiliser son lexique de manière immédiate, dans une situation d'interaction qui ne tolère pas les pauses prolongées. Cette contrainte entraîne une tendance à privilégier les unités lexicales les plus accessibles, c'est-à-dire les plus fréquentes et les plus automatisées.

Selon les travaux en psycholinguistique, notamment ceux relatifs à l'accès lexical, les mots les plus fréquemment utilisés sont stockés dans la mémoire à long terme sous forme de schémas facilement activables. Cette accessibilité explique la fréquence élevée de certains verbes génériques comme *faire*, *dire*, *aller*, ou encore de noms vagues tels que *chose*, *truc*, *problème*. Ces unités, bien que peu précises,

remplissent une fonction essentielle dans la fluidité du discours, en permettant au locuteur de maintenir le flux verbal sans interrompre la production pour rechercher un terme plus spécifique.

Cette économie lexicale s'accompagne souvent de phénomènes de répétition, qui ne doivent pas être interprétés comme une déficience, mais comme une stratégie discursive. La répétition permet en effet de renforcer la cohérence du discours, de maintenir l'attention de l'interlocuteur et de compenser l'absence de planification préalable.

À l'écrit, en revanche, la richesse lexicale s'inscrit dans une logique de diversification et de précision. Le scripteur, libéré des contraintes de l'immédiateté, peut sélectionner ses mots avec soin, éviter les répétitions et recourir à des procédés de reformulation. Cette capacité repose sur une compétence métalinguistique plus développée, qui permet de manipuler les unités lexicales de manière consciente.

La richesse lexicale à l'écrit se manifeste notamment par :

- ✓ l'usage de synonymes permettant d'éviter la redondance,
- ✓ la sélection de termes spécifiques adaptés au domaine traité,
- ✓ la maîtrise des relations sémantiques complexes.

Elle est également liée à la densité informationnelle du texte, c'est-à-dire à la capacité à condenser un maximum d'informations dans un nombre limité d'unités lexicales. Cette densité est souvent obtenue par le recours à des nominalisations, à des termes abstraits ou à des constructions lexicales complexes.

D'un point de vue théorique, cette différence entre oral et écrit peut être interprétée comme une opposition entre un lexique de haute fréquence, orienté vers la communication immédiate, et un lexique de spécialisation, orienté vers la précision et l'abstraction.

- ❖ **Adaptation lexicale**

L'adaptation lexicale constitue une dimension centrale de la compétence langagière, en ce qu'elle renvoie à la capacité du locuteur ou du scripteur à ajuster son vocabulaire en fonction des paramètres de la situation de communication. Elle implique une prise en compte simultanée du destinataire, du contexte, du registre et de l'objectif communicatif.

Dans le discours oral, cette adaptation se réalise de manière essentiellement interactive et dynamique. La présence de l'interlocuteur permet au locuteur d'ajuster son lexique en temps réel, en fonction des réactions observées. Cette régulation peut se traduire par

des reformulations, des simplifications ou des précisions, visant à assurer la compréhension mutuelle.

L'adaptation lexicale à l'oral est également fortement marquée par la dimension situationnelle. Le locuteur sélectionne les unités lexicales en fonction du degré de formalité, du statut de l'interlocuteur et du type d'interaction. Ainsi, le même individu peut mobiliser des registres lexicaux très différents selon qu'il s'adresse à un ami, à un enseignant ou à une autorité institutionnelle.

Cette flexibilité témoigne de la dimension pragmatique du lexique, qui ne se réduit pas à un système de significations, mais s'inscrit dans un usage contextualisé. Elle implique une compétence sociolinguistique, permettant de maîtriser les variations de registre et d'éviter les inadéquations.

À l'écrit, l'adaptation lexicale repose davantage sur une anticipation du destinataire. Le scripteur ne dispose pas de feedback immédiat et doit donc construire son discours en tenant compte des connaissances supposées du lecteur. Cette anticipation exige une planification plus rigoureuse et une sélection lexicale plus contrôlée.

L'adaptation lexicale à l'écrit est également liée aux genres discursifs. Chaque type de texte impose des contraintes spécifiques en termes de vocabulaire. Par exemple, un texte scientifique requiert un lexique précis et technique, tandis qu'un texte narratif privilégie un vocabulaire évocateur et descriptif.

Dans le contexte du français langue étrangère, l'adaptation lexicale constitue un enjeu particulièrement complexe. Les apprenants doivent non seulement acquérir un stock lexical suffisant, mais aussi apprendre à l'utiliser de manière appropriée. Les phénomènes d'interférence peuvent entraîner des calques lexicaux ou des emplois inappropriés, qui témoignent d'une maîtrise encore partielle du système.

- **Expressivité**

L'expressivité lexicale renvoie à la capacité du langage à traduire des émotions, des attitudes et des intentions, à travers le choix et l'organisation des unités lexicales. Elle constitue une dimension essentielle du discours, en ce qu'elle participe à la construction de la relation entre le locuteur et le destinataire.

À l'oral, l'expressivité est fortement renforcée par la présence d'éléments prosodiques et paralinguistiques. L'intonation, le rythme, les pauses et les gestes viennent compléter le sens des mots et permettent d'exprimer des nuances affectives. Le lexique s'inscrit ainsi dans un ensemble multimodal, où la signification est co-construite à travers plusieurs canaux.

Sur le plan lexical, l'oral recourt fréquemment à des unités expressives telles que les interjections, les intensificateurs ou les expressions idiomatiques. Ces éléments contribuent à la vivacité du discours et à son caractère spontané.

À l'écrit, en revanche, l'expressivité repose essentiellement sur les choix lexicaux eux-mêmes. En l'absence de support prosodique, le scripteur doit mobiliser des ressources linguistiques spécifiques pour transmettre les nuances affectives. Cela peut passer par l'utilisation d'adjectifs évaluatifs, d'adverbes ou de figures de style.

Toutefois, le degré d'expressivité varie selon le type de texte. Dans les écrits académiques, elle est généralement limitée, afin de privilégier l'objectivité et la neutralité. En revanche, dans les textes littéraires, elle peut être fortement développée, à travers un travail élaboré sur le lexique.

L'analyse du niveau lexical met donc en évidence une distinction profonde entre oral et écrit, fondée sur des logiques de fonctionnement différentes. L'oral privilégie la rapidité, l'efficacité et l'adaptation immédiate, ce qui se traduit par un usage fréquent de termes génériques et une relative économie lexicale. L'écrit, en revanche, valorise la précision, la diversification et la planification, ce qui conduit à une richesse lexicale plus élaborée.

Ces différences ne doivent pas être interprétées comme des oppositions hiérarchiques, mais comme des adaptations aux contraintes spécifiques de chaque modalité. Elles soulignent la nécessité, dans une perspective didactique, de développer chez les apprenants une compétence lexicale capable de s'adapter à des situations variées.

❖ Travaux dirigés : Le niveau lexical (oral et écrit)

Cette partie vise à opérationnaliser les notions théoriques abordées précédemment (richesse lexicale, adaptation lexicale, expressivité), à travers des activités pédagogiques concrètes, directement exploitables en classe. L'objectif est de permettre aux apprenants de développer une compétence lexicale fonctionnelle, adaptée aux exigences de l'oral et de l'écrit.

1. Activités autour de la richesse du vocabulaire

Activité 1 : **Remplacement des mots génériques**

Objectif : Développer la précision lexicale et éviter l'usage excessif de mots vagues.

Consigne : Remplacer les mots génériques par des termes plus précis.

Support :

- ✓ "J'ai vu une chose intéressante."

- ✓ “Il a fait un truc important.”
- ✓ “Elle a dit quelque chose.”

Travail demandé : Les élèves reformulent :→ “J’ai observé un phénomène intéressant.”

→ “Il a réalisé une tâche importante.”

→ “Elle a exprimé une idée.”

Analyse pédagogique : Cette activité permet de passer :

- ✓ d’un lexique oral approximatif
- ✓ à un lexique écrit précis

Activité 2 : Enrichissement lexical par synonymie

Objectif : Éviter les répétitions et enrichir le vocabulaire.

Consigne : Donner des synonymes du mot “important” selon le contexte.

Réponses attendues :

- ✓ essentiel
- ✓ fondamental
- ✓ primordial
- ✓ significatif

Prolongement : Utilisation dans des phrases.

Apport : Développement de la compétence lexicale écrite.

Activité 3 : Champ lexical

Objectif :Structurer le lexique autour d’un thème.

Sujet : La pollution

Consigne : Donner des mots liés au thème.

Réponses possibles :

- ✓ Déchets
- ✓ Environnement
- ✓ Contamination
- ✓ pollution atmosphérique

Exploitation : Production d’un texte.

2. Activités d'adaptation lexicale

Activité 4 : Adapter le vocabulaire selon le destinataire

Objectif :Comprendre la variation du registre.

Consigne :Transformer la phrase selon le contexte.

Phrase de base : "Je veux te parler de ça."

Situations :

1. Ami → "Je veux te parler de ça."

2. Professeur → "Je souhaiterais vous parler de ce sujet."

Analyse : Adaptation lexicale et pragmatique.

Activité 5 : Transformation oral → écrit

Objectif : Passer d'un lexique oral à un lexique écrit.

Support oral : "C'est bien mais il y a des problèmes."

Production attendue :"Cette situation présente des avantages, mais elle comporte également des inconvénients."

Apport :

- ✓ enrichissement lexical
- ✓ structuration du discours

Activité 6 : Correction des interférences (Algérie)

Objectif : Éviter les calques de la langue maternelle.

Exemples : "Je fais une promenade" → "Je fais une promenade" (acceptable mais améliorable → "Je me promène")

"Donne-moi le feu" → "Donne-moi du feu"

Travail : Corriger et reformuler.

3. Activités sur l'expressivité lexicale

Activité 7 : Intensification lexicale

Objectif : Exprimer des nuances.

Consigne : Remplacer "très" par un mot plus précis.

- ✓ très fatigué → épuisé
- ✓ très content → ravi

Activité 8 : Expression des émotions

Objectif : Développer l'expressivité.

Consigne : Exprimer différentes émotions.

Situation : réussite à un examen

- ✓ Je suis content
- ✓ Je suis heureux
- ✓ Je suis extrêmement satisfait

Activité 9 : Jeu des interjections (oral)

Objectif : Travail de l'oral expressif.

Consigne : Réagir à une situation.

Surprise → "Ah !"

*Colère → "Oh non !"

4. Activités intégrées (oral + écrit)

Activité 10 : Description enrichie

Objectif : Mobiliser le lexique précis.

Support : image

Étapes :

- ✓ description orale
- ✓ enrichissement collectif
- ✓ production écrite

Activité 11 : Débat lexical

Objectif : Utiliser un lexique argumentatif.

Sujet : "Les réseaux sociaux"

Lexique à utiliser :

- ✓ avantage
- ✓ inconvénient

- ✓ Impact
- ✓ influence

Activité 12 : Rédaction guidée

Objectif : Mobiliser un lexique varié.

Consigne : Écrire un texte en utilisant :

- ✓ 5 synonymes
- ✓ 3 adjectifs
- ✓ 2 connecteurs

5. Activité finale (niveau avancé)

Production complète

Sujet : “Décrire un problème social”

Consignes :

- ✓ utiliser un vocabulaire précis
- ✓ éviter les répétitions
- ✓ adapter le registre
- ✓ exprimer une opinion

Conclusion pédagogique

Ces activités montrent que le développement du niveau lexical ne se limite pas à l’apprentissage de mots isolés, mais implique :

- ✓ la structuration du lexique
- ✓ l’adaptation au contexte
- ✓ la maîtrise des nuances

Dans le contexte algérien, ces activités permettent de :

- ✓ corriger les interférences
- ✓ enrichir le vocabulaire
- ✓ améliorer l’expression orale et écrite

Conclusion générale

Au terme de ce travail consacré à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral, envisagé dans ses interactions étroites avec l'écrit et ses différentes dimensions linguistiques, il apparaît que la compétence langagière ne peut être réduite à la maîtrise de formes isolées, mais doit être appréhendée comme un ensemble complexe de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, mobilisés dans des situations de communication variées. L'analyse des processus de compréhension et de production orales, ainsi que l'étude des approches pédagogiques et des niveaux linguistiques, ont permis de mettre en lumière la richesse et la complexité du fonctionnement du langage, tout en soulignant les défis spécifiques liés à son enseignement, notamment en contexte de français langue étrangère.

Dans un premier temps, l'exploration des mécanismes de la compréhension de l'oral a montré que celle-ci ne relève pas d'un simple décodage des unités linguistiques, mais qu'elle implique une activité cognitive complexe, fondée sur l'interaction entre plusieurs processus. Les modèles sémasiologique, onomasiologique et interactif ont permis de mettre en évidence que la compréhension se construit à partir d'un va-et-vient constant entre les données linguistiques et les connaissances préalables du sujet. Cette dynamique souligne le rôle central de l'apprenant dans la construction du sens, ainsi que l'importance de développer des stratégies d'écoute actives et contextualisées.

Dans un second temps, l'étude de la production orale a mis en évidence que parler ne consiste pas uniquement à produire des phrases grammaticalement correctes, mais implique la mobilisation de compétences multiples, incluant la maîtrise des structures linguistiques, la gestion de l'interaction et l'adaptation au contexte. L'identification des obstacles à l'apprentissage de l'oral, qu'ils soient d'ordre linguistique, cognitif ou affectif, a permis de souligner la nécessité d'une prise en charge pédagogique différenciée, fondée sur la reconnaissance des besoins spécifiques des apprenants. La mise en place de situations de communication variées, telles que les jeux de rôles, les débats ou les simulations, apparaît ainsi comme un levier essentiel pour favoriser le développement de la compétence orale.

Par ailleurs, l'analyse des relations entre l'oral et l'écrit a permis de dépasser une vision dichotomique de ces deux modalités pour en montrer la complémentarité. Si l'oral se caractérise par l'immédiateté, la spontanéité et l'interaction, l'écrit repose sur la planification, la structuration et l'explicitation. Toutefois, ces différences ne doivent pas être perçues comme des oppositions, mais comme des modalités complémentaires du langage, qui se nourrissent mutuellement. L'oral peut ainsi constituer un support privilégié pour la préparation à l'écrit, tandis que l'écrit peut contribuer à la structuration et à la stabilisation des productions orales.

L'étude des différents niveaux linguistiques – énonciatif, syntaxique, phonologique et lexical – a permis d'approfondir cette réflexion en mettant en évidence les spécificités de chaque modalité. Au niveau énonciatif, l'oral se distingue par la coprésence des interlocuteurs et la co-construction du sens, alors que l'écrit implique une distance et une autonomie du discours. Au niveau syntaxique, l'oral privilégie des structures souples et évolutives, tandis que l'écrit se caractérise par une organisation plus rigoureuse et hiérarchisée. Le niveau phonologique a révélé la variabilité intrinsèque de l'oral, marquée par des phénomènes de coarticulation, de réduction et d'adaptation, en contraste avec la stabilité de l'écrit. Enfin, au niveau lexical, l'oral tend vers une économie et une fonctionnalité, tandis que l'écrit valorise la richesse, la précision et la diversification du vocabulaire.

Dans le contexte spécifique du français langue étrangère, et plus particulièrement en Algérie, ces différences prennent une dimension particulière. Les apprenants évoluent dans un environnement plurilingue, où les interactions entre les langues influencent fortement les processus d'apprentissage. Les phénomènes d'interférence, qu'ils soient phonologiques, syntaxiques ou lexicaux, constituent à la fois des obstacles et des ressources, qu'il convient d'intégrer dans la démarche pédagogique. L'enseignement de l'oral doit ainsi tenir compte de cette réalité, en proposant des activités adaptées, favorisant l'expression, la compréhension et l'interaction.

Sur le plan didactique, ce travail met en évidence l'importance d'une approche intégrée, qui ne dissocie pas les différentes composantes du langage, mais les articule dans des situations de communication authentiques. L'accent doit être mis sur le développement de compétences fonctionnelles, permettant aux apprenants d'utiliser la langue de manière efficace et appropriée. Cela implique de privilégier des pratiques pédagogiques actives, centrées sur l'apprenant, et de favoriser l'interaction, la réflexion et la créativité.

En définitive, l'enseignement et l'apprentissage de l'oral apparaissent comme des processus complexes, qui nécessitent une prise en compte fine des dimensions linguistiques, cognitives et socioculturelles du langage. Loin d'être un simple prolongement de l'écrit, l'oral constitue une composante essentielle de la compétence communicative, qui mérite une attention particulière dans les pratiques pédagogiques. La maîtrise de l'oral et de l'écrit, envisagée dans leur complémentarité, constitue ainsi un enjeu majeur pour la formation des apprenants, en leur permettant de s'inscrire pleinement dans des situations de communication variées et de développer une compétence langagière globale, adaptée aux exigences du monde contemporain.

Bibliographie :

Didactique du FLE et pédagogie

Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

Besse, H. (1985). Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris : Didier.

Besse, H., & Porquier, R. (1984). Grammaires et didactique des langues. Paris : Hatier.

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

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris : CLE International.

Puren, C. (1988). Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris : Nathan.

Tagliante, C. (2006). La classe de langue. Paris : CLE International.

Oral et interaction

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. Paris : Armand Colin.

Roulet, E. (1981). Échanges, interventions et actes de langage. Berne : Peter Lang.

Traverso, V. (1999). L'analyse des conversations. Paris : Nathan.

Production écrite et écriture

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (2011). Didactique de l'écrit. Montréal : Chenelière Éducation.

Fayol, M. (1997). Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris : PUF.

Fayol, M. (2013). L'acquisition de l'écrit. Paris : PUF.

Reuter, Y. (2007). Didactique de l'écriture. Bruxelles : De Boeck.

Lecture et compréhension

Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : Les limites d'une approche idéovisuelle. Revue française de pédagogie, 133, 59–73.

Tauveron, C. (2002). Lire la littérature à l'école. Paris : Hatier.

Linguistique et analyse du discours

Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

Bronckart, J.-P. (1996).Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London : Longman.

Maingueneau, D. (1991). L'analyse du discours. Paris : Hachette.

Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2009).Grammaire méthodique du français. Paris : PUF.

Psychologie, cognition et apprentissage

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. Paris : PUF.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Piaget, J. (1970). Psychologie et pédagogie. Paris : Denoël.

Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. Montréal : Logiques.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Sociolinguistique et communication

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.

Labov, W. (1976). Sociolinguistique. Paris : Minuit.

Évaluation et pédagogie

Hadji, C. (1997). L'évaluation démystifiée. Paris : ESF.

Figari, G. (1994). Évaluer : Quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1997). Pédagogie différenciée : Des intentions à l'action. Paris : ESF.

Référentiels et documents officiels

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Lexique et vocabulaire

Lewis, M. (1993). The lexical approach. London : Language Teaching Publications.

Nation, I. S. P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge : Cambridge University Press.