Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé

Mariella Causa
Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle
DILTEC

Synergies *Roumanie* n° 4 - 2009 pp. 179-188

Résumé : *L'enseignement/apprentissage d'une LE et l'enseignement d'une discipline non linguistique (DNL) par le biais d'une L2 n'ont pas les mêmes objectifs. Cependant, au niveau avancé d'apprentissage d'une LE (les niveaux C1/C2 selon le CECR, à savoir les niveaux dits d'« utilisateur expérimenté ») des rapprochements sont possibles avec l'apprentissage d'une DNL. Nous pensons plus particulièrement aux compétences de production écrites. Dans cette contribution, nous souhaitons montrer comment l'utilisation de certains notions/concepts empruntés à l'analyse du discours indicielle peuvent fournir une base fiable dans la mise en place d'une « compétence discursive » en LE. Cette compétence nous semble non seulement répondre aux besoins des apprenants de niveau avancé, mais aussi favoriser le développement de la langue et de la discipline non linguistique chez des élèves suivant un enseignement bilingue.*

Mots-clés : *production écrite, compétence discursive, discipline non linguistique, analyse du discours*

Abstract : *Teaching/learning a foreign language (FL) and teaching a nonlinguistic discipline (NLD) in a second language L2 do not pursue the same objectives. However in advances FL studies (for instance C1 and C2, considered according to CEFR the « highly advanced » levels of recognized linguistic competence) some similarities with learning NLD can be drawn. The written competence development is mostly concerned. In this paper we argue about the effectiveness of the use of certain notions/concepts specific to the indicative discourse analysis in the FL production development. This process is effective not only in the case of advanced language learners, but also can ease the development of language skills in NLD - in the case of bilingual teaching for instance.*

Keywords : *written production, oral competence, nonlinguistic disciple, discourse analysis*

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) et l'enseignement/apprentissage d'une discipline non linguistique (désormais DNL) dans des dispositifs d'enseignement bilingue par le biais d'une LE[1] n'ont pas les mêmes objectifs.

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

Dans le premier cas, lorsque la langue est matière d'enseignement/apprentissage, l'objectif premier est de savoir utiliser la langue étrangère dans différentes contextes et situations de communication. L'apprenant apprend à communiquer et à interagir en LE, ce qui peut inclure également un degré élevé de compétence culturelle[2]. Dans le second cas, lorsque la langue est un *medium* d'enseignement/apprentissage, l'objectif est double : apprendre des contenus non linguistiques tout en améliorant la compétence en LE. De ce fait, l'objectif est plus complexe sur le plan cognitif.

Cependant, aux niveaux avancés d'apprentissage d'une LE – notamment les niveaux C1/C2 selon l'échelle du *Cadre Européen Commun de Référence* (désormais *CECR*) – des rapprochements sont possibles avec l'apprentissage d'une DNL en LE. Nous pensons plus particulièrement aux compétences de production écrite[3].

D'après les descriptifs des niveaux C1 et C2, l'apprenant-utilisateur d'une langue étrangère doit être capable de produire des textes/sujets variés (articles spécialisés, essais, critiques, rapports, synthèses, résumés, lettres, etc.), bien structurés, en veillant à leurs cohérence et cohésion, et doit savoir adopter un style approprié au destinataire et aux circonstances. De même, apprendre des contenus disciplinaires en LE ne signifie pas uniquement avoir à sa disposition un lexique de spécialité riche, mais être capable de parler/produire/faire des mathématiques, de la bio, de l'histoire et ainsi de suite, donc, encore une fois, être capable de produire des textes dans un style approprié, dans ce cas précis, dans un « style » approprié à la discipline concernée.

L'*appropriateness* – selon la terminologie de Hymes (1991) – renvoie ici bien évidemment à la connaissance des paramètres de la situation de production écrite, mais également à la maîtrise des règles/contraintes de mise en texte du genre textuel produit. C'est ce qu'on appellera une « compétence discursive ».

Dans cette contribution, après avoir explicité quelques termes permettant de définir la notion de « compétence discursive », nous dégagerons les points communs/les différences entre la production écrite dans l'apprentissage d'une LE et la production écrite dans l'apprentissage d'une DNL. Nous montrerons ensuite de quelle manière la « pédagogisation » de certains principes/démarches empruntés à l'analyse du discours peuvent fournir une base fiable dans la mise en place d'une « compétence discursive » en LE. Nous conclurons notre contribution avec quelques suggestions pédagogiques pour la classe.

1. Qu'est-ce qu'une « compétence discursive »[4] ? Mise au point terminologique

Dans les années 70, Gumperz affirmait que :

> Le fait que deux locuteurs dont les phrases sont parfaitement grammaticales puissent différer radicalement dans l'interprétation de leurs stratégies verbales mutuelles indique que la conduite de la conversation ne repose pas sur la seule compétence linguistique. (trad. française 1989 : 147).

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

Il s'agit là de l'une des définitions de la « compétence de communication » dont le principe de base – rappelons-le – est que :

> Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social. En effet, on ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits ou selon des diverses intentions que l'on peu avoir. Sans la connaissance des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite, détachée de la réalité. (Bachman, Lindenfeld et Simonin, 1991 : 54-55)

Comme nous le savons, depuis la fin des années 70, la notion de « compétence communicative » a été à la base de nombreux débats dans le champ de la linguistique[5] et, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, cette notion a été l'un des principes théoriques sur lesquels s'est fondée l'approche communicative. Ainsi, plusieurs chercheurs (de provenances disciplinaires diverses) se sont attachés à décrire les composantes de cette compétence[6]. Plus particulièrement pour la « compétence discursive », dans son ouvrage de 1982 Moirand la compte parmi les composantes de la « compétence de communication » [7]. L'auteure la définit comme : « *la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.* » (20).

Plus récemment, dans le *CECR* (2001), dans lequel la notion de « compétence de communication » revient de manière récurrente, la « compétence discursive » apparaît parmi les composantes de la « compétence pragmatique »[8] dont la définition est la suivante :

> La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. […] (18)

A l'intérieur de cette compétence plus générale, la « compétence discursive » « *permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* » (96).[9]
D'après ces définitions, les quatre principes qui caractérisent la « compétence discursive » en LE sont : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours (et parallèlement des différents « genres » discursifs), leur contextualisation, leurs cohérence et cohésion internes[10]. Il nous semble en conséquence utile de reporter ci-dessous des définitions plus détaillées des termes de *discours*, *genre textuel*, *cohérence* et *cohésion*. Pour expliquer le terme polysémique de *discours* nous reprenons cette formule d'Adam (1999 : 39) :

DISCOURS = texte + conditions de productions (et de réception-interprétation)

Nous allons compléter cette formule avec l'une des sept définitions – celle qui

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

nous semble le mieux convenir à nos propos – données par Maingueneau dans son ouvrage de 1991 :

- discours 3 : dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique on appelle « discours » l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation (un sujet énonciateur, un allocutaire, un moment, un lieu déterminé). (15)

Le *Dictionnaire d'analyse du discours* (2002) évoque les caractéristiques du « discours » ainsi :

le discours suppose une organisation transphrastique,
le discours est orienté,
le discours est une forme d'action,
Le discours est interactif,
Le discours est contextualisé,
Le discours est pris en charge,
Le discours est régi par des normes,
Le discours est pris dans un interdiscours (187-190)

Dans la définition de « compétence pragmatique » du *CECR* sont aussi évoqués les « *types et genres textuels* ». Pour ce qui concerne les *types* de textes[11], nous renvoyons à la typologie textuelle proposée par Adam (1992, 2005) qui comprend cinq types de textes : le texte narratif, le texte descriptif, le texte argumentatif, le texte explicatif, le dialogue. S'appuyer sur une typologie textuelle permet de relever les caractéristiques linguistico-discursives spécifiques à chaque type de texte, mais chaque texte – dans sa forme empirique – est hétérogène. Par exemple, dans un texte à dominante narrative (un roman) il y aura également des séquences descriptives, argumentatives et explicatives ainsi que des dialogues.

Quant aux *genres textuels*, ce sont des ensembles de textes ayant des caractéristiques formelles communes et des règles d'organisation qui reflètent de « *pratiques langagières en usage dans une communauté de communication* » (Beacco et Moirand, 1995 : 47). Ainsi sont des genres textuels les brèves, les rapports de stage, les tracts, les critiques, les pièces de théâtre,…
Enfin, pour ce qui est des notions de « cohérence » et de « cohésion » nous dirons que :

- La *cohésion* est « *l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intra- et interphrastiques permettant à un énoncé oral ou écrit d'apparaître comme un texte*. » (Maingueneau (dir.), 2002 : 99). La cohésion renvoie ainsi à la progression du contenu de l'information et au fonctionnement interne du texte.

- La *cohérence* est une notion plus globale qui rend compte du critère d'acceptabilité des textes. (*ibidem*). Cela signifie que, pour être considéré comme « acceptable », l'agencement des différentes parties d'un texte (autrement dit la mise en texte de l'information donnée) doit répondre aux critères pragmatiques/savoirs lexico-encyclopédiques reconnus par les destinataires et spécifiques au domaine de référence.

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

Ces quelques principes étant explicités, nous pouvons dire que la « compétence discursive » en langue étrangère renvoie à la capacité de l'apprenant de reconnaître la structure textuelle et les marques linguistico-discursives spécifiques ainsi que les variantes des types de textes auxquels il est exposé. Ce travail d'analyse doit le rendre capable de produire des textes qui répondent aux principes de cohérence et de cohésion textuelles en LE.

2. Qu'est-ce une « compétence discursive écrite » aux niveaux avancés d'apprentissage d'une langue étrangère ?

Cette définition de « compétence discursive » nous semble non seulement convenir aux besoins d'apprenants de niveau avancé, mais aussi à ceux d'apprenants suivant un enseignement bilingue. Des particularités sont cependant repérables entre les deux publics. Dans les deux parties qui suivent, nous essayerons d'en dégager les plus significatives.

2.1. Produire un texte écrit aux niveaux avancés en LE

Les descripteurs du *CECR* décrivent la compétence écrite de niveau C1/C2, c'est-à-dire celle dont dispose ce que les auteurs qualifient d'« utilisateur expérimenté », comme suit[12] :

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE (51)
C2
Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1
Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.

ÉCRITURE CRÉATIVE (52)
C2
Peut écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté.
C1
Peut écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style sûr, personnel et naturel approprié au lecteur visé.
ESSAIS ET RAPPORTS (*ibidem*)
C2
Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une oeuvre littéraire de manière limpide et fluide.
Peut proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants.
C1
Peut exposer par écrit, clairement et de manière bien structurée, un sujet complexe en soulignant les points marquants pertinents. Peut exposer et prouver son point de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents.

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

Dans ces descripteurs les composantes de la situation de production/réception des textes écrits ainsi que de la « compétence discursive » sont évoquées, plus précisément :

- Le degré de complexité des textes ;
- La cohérence et la cohésion textuelles ;
- La connaissance/identification de différents genres textuels ;
- Un style d'écriture cohérent et approprié au texte qu'il faut produire ;
- La capacité à exprimer son propre point de vue en LE.

Ces points demandent en conséquence la mise en œuvre des principes théoriques évoqués plus haut. Ainsi, nous croyons que, aux niveaux avancés d'apprentissage d'une LE, il s'agit pour le sujet apprenant de savoir utiliser/identifier/trier les éléments de la langue dans des ensembles plus vastes (les textes) en veillant à la cohésion et à la cohérence textuelles, mais également en respectant les règles/contraintes de fonctionnement des textes concernés. Ces règles/contraintes sont bien évidemment spécifiques au genre textuel qu'il faut (re)produire (ce qu'on appelle des « matrices » de textes) mais elles sont également étroitement liées aux conditions de production d'un texte. Autrement dit, deux ordres de règles doivent être articulés et maîtrisés par l'apprenant à ce niveau : les règles internes au texte (qui relèvent d'une compétence linguistique et discursive) et des règles externes au texte (qui relèvent essentiellement d'une compétence socioculturelle et actionnelle dans le sens de « savoir interagir » avec l'autre)[13]. De plus, l'apprenant doit être capable d'apporter des changements appropriés et souvent complexes aux textes-source : la reformulation ne signifie pas uniquement passer par une expansion ou au contraire une réduction, mais elle peut également signifier passer d'un type de discours à un autre (d'un texte scientifique à un texte de vulgarisation, par exemple) sans dépasser le « seuil de distorsion » au-delà duquel il ne s'agirait plus de reformulation, mais d'interprétation du texte-source[14].

2.2. Produire un texte écrit dans une discipline non linguistique en LE

Pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage d'une DNL en LE, si l'amélioration linguistique en LE est évoquée souvent dans les programmes des classes bilingues[15], il n'en reste pas moins que l'objectif prioritaire serait de favoriser chez l'apprenant la construction de nouveaux concepts (non linguistiques) en LE[16]. L'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une DNL en LE est alors de rendre l'apprenant capable de « parler maths, histoire, biologie, *etc*. » avec les moyens linguistiques dont il dispose. Autrement dit, de produire un texte (que ce soit à l'oral ou à l'écrit) conforme aux principes du discours des mathématiques, de l'histoire, de la biologie, *etc*. Une bonne connaissance du lexique de la discipline concernée – à lui tout seul – ne suffit donc pas à maîtriser cette compétence complexe[17]. Ainsi, dans le choix des matières à enseigner dans un dispositif bilingue, l'un des principes devrait être la diversification des types de texte/discours afin de faire acquérir aux apprenants des compétences textuelles/discursives variées. L'acquisition des compétences textuelles en LE favoriserait en retour une amélioration des compétences textuelles en langue maternelle (LM) ; en d'autres termes, la mise en place de « compétences transversales »

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

dans les deux langues (LM et LE) ainsi que dans les disciplines étudiées (étudier l'histoire en LM et en LE, étudier les mathématiqus en LM et en LE, *etc*.).

En somme, dans les deux cas évoqués (enseignement/apprentissage d'une LE et d'une DNL en LE) la production de textes ne peut faire l'économie d'une réflexion pointue sur les fonctionnements discursifs de la LE (mais aussi de la LM), ce qui demande une connaissance fine de la langue et de son fonctionnement en contexte. Ce point amène tout naturellement à se poser une question centrale, celle de la formation des enseignants.

3. Enseigner une « compétence discursive »

Dans un ouvrage récent sur la production écrite C1/C2[18], nous avons tenu à articuler les deux aspects qui nous semblent les plus pertinents en compréhension/production écrite pour ces niveaux de référence[19], à savoir les genres textuels à produire avec une approche discursive prenant essentiellement en compte le fonctionnement de la langue en contexte.

Si nous avons cru bon insister sur ce point, c'est que dans certains pays/cultures, ces aspects de la langue sont encore secondaires par rapport à une connaissance grammaticale d'éléments linguistiques isolés, connaissance qui ne facilite pas le passage des « savoir déclaratifs » (les savoirs sur la langue étrangère = les règles) aux « savoirs procéduraux » (les savoir-faire par le biais de la LE), ni la mise en place d'une véritable compétence discursive en LE.

Tout en étant développés, il serait inexact de croire que les principes théoriques sur lesquels se fonde le *CECR* soient connus (et reconnus) par la majorité de ses utilisateurs. Les expériences de terrain nous ont souvent montré qu'il faut rester très prudent à ce sujet[20]. En effet, dans de nombreux pays la diffusion du *CECR* reste limitée – voire inexistante –, ou encore son emploi se réduit à l'application des échelles de niveaux (application qui reste – de par cet emploi – partielle et décontextualisée) ; ces principes ne constituent en conséquence pas encore un « cadre de référence commun » pour l'enseignement/apprentissage des LE[21] dans une dynamique où – ne l'oublions pas – la pluralité linguistique et culturelle doit être prise en compte.

En ce qui concerne l'enseignement bilingue, trop souvent, les enseignants se destinant à l'enseignement d'une DNL en LE croient que le fait d'enseigner dans ces dispositifs est exclusivement un fait de maîtrise linguistique. Or, comme nous l'avons souligné plus haut, si une connaissance suffisante en LE est nécessaire, cette connaissance est une condition nécessaire mais *pas suffisante* pour enseigner une DNL en LE. Le problème réel, c'est que, en général, les enseignants d'une discipline non linguistique ne reçoivent pas une formation sur les particularités discursives qui caractérisent cette discipline et – encore moins – une sensibilisation pédagogique aux difficultés que le langage propre à une discipline constitue dans l'apprentissage. Les expériences relatées par les stagiaires en formation continue nous ont fait prendre conscience de combien, au contraire, une telle formation serait nécessaire dans les programmes de formation (initiale et continue). L'enseignant de DNL en LE se trouve alors confronté à une

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

double difficulté linguistique : celle liée à la langue de spécialité propre à la matière enseignée et celle liée à la langue étrangère dans laquelle la matière est transmise. Ce problème peut être résolu lorsque l'enseignant de la DNL travaille en tandem avec l'enseignant de LE ; ce qui demande par ailleurs la mise au point d'un travail d'équipe (voire d'une véritable « pédagogie du projet »).

Mais comment mettre en place une « compétence discursive » en classe ?

A partir des quelques principes empruntés à l'analyse du discours et évoqués ici, différentes démarches peuvent être envisagées, démarches dont l'objectif principal est que l'apprenant s'approprie d'outils efficaces pour analyser – en ensuite produire – des textes dans une langue/culture étrangères. Ce travail d'analyse – initialement assisté et guidé par l'enseignant – devra ensuite conduire l'apprenant à l'« autonomie » de la compréhension et de la production en LE. Pour cela, trois étapes nous semblent nécessaires :

- l'**exposition** à la variété de textes/discours que l'apprenant devra ensuite produire. Dans un cas (apprentissage d'une LE) comme dans l'autre (apprentissage d'une DNL en LE), les documents authentiques sont une source indispensable. Plus particulièrement pour la DNL, étant donné que l'apprenant est exposé aux deux langues, il s'agira de présenter des documents en LM et en LE ;
- le **repérage** des unités linguistico-discursives récurrentes, c'est-à-dire celles qui caractérisent les textes/discours (les invariants), dans un premier temps, et, dans un second temps, des variations propres à un texte/discours donné. Ce travail favorisant l'appropriation des processus de mise en texte en LE.
- la **mise en place** de « stratégies de transfert » entre la LE et la LM[22].Ce dernier point renvoie à ce qu'on appelle aujourd'hui la *didactique intégrée des langues* (DIL)[23] et, plus particulièrement pour les DNL, à la *didactique intégrée des discipline linguistiques et des disciplines non linguistiques*[24].

4. En guise de conclusion…

Dans ce bref article, nous avons essayé de montrer de quelle manière dans l'enseignement des LE aux niveaux avancés des notions empruntées au domaine des sciences du langage (pour nous l'analyse du discours) ne sont pas uniquement opératoires et pertinentes, mais nécessaires ; elles peuvent en effet faciliter l'apprentissage de compétences complexes, mais à des conditions.
Ainsi, pour revenir à deux des quatre questions posées par ce numéro (questions 1 et 2), nous pensons que les choix à opérer et les étapes à proposer dans la transposition didactique de notions provenant des sciences du langage ne peuvent faire l'impasse sur une réflexion plus pointue concernant la formation linguistique à proposer aux futurs enseignants de LE afin de les rendre capables d'utiliser aisément la théorie dans la pratique de la classe.

Bibliographie

C. Fuchs, *Paraphrase et énonciation*, Ophrys, 1994.

C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin, *Langage et communications sociales*, Hatier-Didier, coll. LAL, 1991.

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

C. Vandendorpe, « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, sous la direction de Suzanne Chartrand, Montréal, Éditions Logiques, 1995.

C. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE-International, coll. DLE, 1993.

D. H. Hymes, *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.

D. H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, Hatier-Didier, coll. LAL, 1991.

D. Maingueneau, (dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, 2002.

Eddy Roulet, *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*, Hatier-Didier, coll. LAL, 1980.

E. Bérard, *L'approche communicative*, CLE-International, coll. DLE, 1991.

J. Demarty-Warzee, « Mieux former les enseignants de disciplines non linguistiques », *FDLM*, no. 360, CLE-International, 2008.

J. Duverger, *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette, 2005.

J. Peytard, Sophie Moirand, *Discours et enseignement du français*, Hachette, coll. F, 1992.

J.-C. Beacco, Sophie Moirand, « Autour des discours de transmission des connaissances », *Langages*, no. 117, Larousse, 1995.

J.-M. Adam, *Les textes: types et prototypes*, Nathan université, 1997, (2001).

J.-M. Adam, *Linguistique textuelle*, Nathan Université, 1999.

J Gumperz, S*ociolinguistique interactionnelle*, L'Harmattan, 1989

M. Causa, « Discipline non linguistique : le statut sociolinguistique du professeur », *FDLM*, no. 361, CLE-International, 2009.

M. Causa, Bruno Mègre, *Production écrite C1/C2*, Didier, 2009.

M. Cavalli, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Didier, coll. LAL, 2005.

S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F, 1982 (1992).

Notes

[1] Dans l'enseignement bilingue, l'on préfère parler de L2 dans le sens de seconde langue d'enseignement. Pour éviter toute confusion, nous utiliserons le sigle LE au lieu de L2.
[2] Selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues* (27).
[3] Les mêmes interrogations pourraient être formulées pour la production orale.
[4] Bien que quelques-uns des ouvrages cités remontent désormais déjà à une trentaine d'années, les définitions/commentaires sur ce qu'est une « compétence à communiquer » sont toujours valides et pertinents.
[5] Hymes, 1991.

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)

[6] Pour une synthèse, voir Berard (1991) et Germain (1993).
[7] Les autres composantes citées par Moirand sont : la composante linguistique, la composante référentielle et la composante socioculturelle.
[8] Les composantes de la « compétence pragmatique » sont : la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique (96).
[9] Pour une définition complète de « compétence discursive » nous renvoyons au *CECR*, p. 96.
[10] Bien évidemment, les mêmes principes s'appliquent à l'enseignement de la langue maternelle.
[11] Rappelons que l'auteur parle plus précisément de « séquences prototypiques ». Nous simplifions volontairement ici cette typologie. Pour une description/approche détaillées, nous renvoyons à l'ouvrage de l'auteur.
[12] Il est intéressant d'observer que, dans le *CECR*, le terme « discours » n'apparaît qu'à partir des descripteurs de niveau B2.
[13] Comme le souligne Adam (*op. cit.*) « *[…] on peut dire que la compétence linguistique des sujets est réglée de façon fort complexe, par un faisceau de contraintes : locales et globales, textuelles et discursives.* » (20). Les contraintes discursives sont relatives au genre de discours ; les contraintes textuelles renvoient à l'hétérogénéité de la composition des textes ; enfin, les contraintes locales sont celles propres à une langue donnée (*ibidem*).
[14] Fuchs, 1994.
[15] Rappelons que, les modèles étant très nombreux ainsi que les programmes, il nous est impossible de présenter une synthèse des contenus des DNL en L2 ainsi que nous l'avons pu faire pour les niveaux C1/C2.
[16] Ce sont les principes du CLIL (Content and Language Integrated Learning) et d'EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère).
[17] Comme le soulignaient Peytard et Moirand (*op. cit*) pour les difficultés de la didactique concernant la lecture des textes de spécialité en LE « […] *si les difficultés n'avaient été que lexicales, un dictionnaire bilingue spécialisé aurait suffi : les difficultés étaient donc d'un autre ordre, l'ordre du discours.* » (43)
[18] Causa et Mègre, 2009.
[19] Ainsi que le soulignait Moirand dans son ouvrage de 1982, que la production écrite en LE (comme en LM d'ailleurs) ne peut se faire sans avoir d'abord travaillé sur la compréhension de textes similaires.
[20] Nous nous référons surtout à nos expériences en tant que formatrice en formation continue (BELC et Cavilam) lors de stages s'adressant à un public d'enseignants/formateurs de français langue étrangère (FLE) du monde entier.
[21] Cela renvoie à nouveau à la nécessité pour nous formateurs-chercheurs en didactique des langues étrangères de prendre en compte et de décrire systématiquement les contextes dans lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère afin d'éviter les généralisations et d'agir dans ces contextes de manière appropriée.
[22] Ce que soulignait Roulet en 1980 !
[23] Pour une définition complète de la *DIL*, voir Cavalli 2005.
[24] *Idem*.

BDD-A2296 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 00:55:45 UTC)