



APPLICATION PRATIQUE DES MÉTHODES INTERACTIVES DANS
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AUX NIVEAUX A2-B1

Rukchona Khasanova Rustamovna

Étudiante à l'Université d'État de Fergana ruxshonaxonhasanova@gmail.com

Résumé: Cet article examine les fondements théoriques et les applications concrètes des méthodes interactives dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux niveaux A2 et B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). En s'appuyant sur le socio-constructivisme vygotkien, l'approche communicative et la perspective actionnelle, l'étude montre que les jeux de rôle, les tâches collaboratives, l'apprentissage par projets et les activités numériques constituent un dispositif pédagogique fondé et efficace pour développer la compétence communicative, l'autonomie de l'apprenant et la motivation intrinsèque. Des données expérimentales recueillies à l'Université d'État de Fergana (2023–2024) viennent étayer les conclusions théoriques.

Mots-clés: méthodes interactives, FLE, CECRL, A2-B1, compétence communicative, apprentissage collaboratif, jeu de rôle, motivation.

Ces quarante dernières années, la didactique des langues étrangères a connu une profonde mutation paradigmatique: des méthodes transmissives et grammaticales, elle s'est tournée vers des approches centrées sur l'apprenant et orientées vers la communication. Cette transformation doit beaucoup au Cadre européen commun de référence pour les langues, qui ne conçoit plus l'apprentissage d'une langue comme l'accumulation de règles formelles mais comme le développement d'une capacité à agir communicativement dans des contextes sociaux significatifs.

Les niveaux A2 et B1 constituent une zone charnière dans laquelle l'apprenant doit apprendre à naviguer de façon croissante dans des situations de la vie courante. Le passage entre ces deux paliers exige des approches qui privilégient l'interaction authentique et ciblée. Les méthodes interactives — définies comme des stratégies plaçant les apprenants dans des situations communicatives actives et réciproques — représentent la réponse la plus théoriquement étayée à ce défi. Le présent article se propose d'en décrire les fondements, les applications concrètes et les effets mesurés dans un contexte d'enseignement supérieur ouzbek.

Les méthodes interactives convergent à partir de trois grands courants intellectuels. Le premier est le cadre socio-constructiviste de Vygotski (1978), selon lequel les fonctions mentales supérieures dont le langage se développent d'abord dans l'interaction sociale avant d'être intériorisées comme structures cognitives individuelles. La notion de Zone proximale de développement (ZPD) est particulièrement pertinente: les apprenants progressent de façon optimale lorsqu'ils sont mis au défi légèrement au-delà de leurs capacités actuelles, avec le soutien d'un interlocuteur plus compétent.

Le deuxième courant est l'Approche communicative (AC), qui postule que la compétence langagière est fondamentalement communicative plutôt que purement grammaticale. L'interaction authentique ou semi-authentique en classe est perçue à la fois



comme moyen et comme finalité de l'apprentissage (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980). Le troisième courant est la perspective actionnelle formalisée par le CECRL, qui définit les apprenants-utilisateurs comme des «acteurs sociaux» accomplissant des «tâches» dans des contextes du monde réel. Ces trois sources convergent pour fonder la légitimité des méthodes interactives dans la classe de FLE contemporaine.

Sur le plan de la pédagogie coopérative, Johnson & Johnson ont identifié cinq principes fondamentaux qui s'appliquent directement aux dispositifs interactifs en langue: l'interdépendance positive entre apprenants, la responsabilité individuelle de chacun, les interactions de soutien mutuel, l'acquisition d'habiletés sociales et le bilan collectif. Transposés à la classe de FLE, ces principes se traduisent par des activités dans lesquelles chaque apprenant détient une information unique que ses pairs n'ont pas, créant un besoin communicatif authentique et non simulé.

Au niveau A2, les jeux de rôle constituent la technique interactive de base. L'enseignant distribue des fiches précisant l'identité et l'objectif de chaque interlocuteur dans des scénarios délibérément circonscrits: commander un repas, acheter un billet, demander son chemin. Cet étayage contrôlé réduit l'anxiété tout en activant les ressources lexicales et grammaticales limitées mais fonctionnelles dont dispose l'apprenant débutant. À mesure que les apprenants progressent vers le niveau B1, les simulations deviennent plus ouvertes: conseil municipal fictif, comité de recrutement, échange culturel international. Ces dispositifs requièrent de soutenir des séquences discursives longues, de gérer les ruptures conversationnelles et de mobiliser des stratégies pragmatiques telles que la circumlocution et la négociation du sens précisément les compétences évaluées lors du DELF B1.

La pédagogie par projets prolonge le travail collaboratif sur plusieurs semaines, ancrant le développement langagier dans une production étendue et signifiante. En contexte B1, les projets porteurs sont notamment: élaborer un guide bilingue de la ville, réaliser un court documentaire sur un thème culturel, ou concevoir un journal fictif en français. Ces projets intègrent les quatre compétences langagières et développent la compétence discursive — la capacité à organiser des pièces linguistiques cohérentes et étendues — qui distingue fondamentalement la performance B1 de la performance A2.

L'intégration des outils numériques enrichit encore le dispositif. Des plateformes telles que Kahoot!, Quizlet Live ou Padlet permettent des révisions en temps réel et des tâches d'écriture collaborative multimodale. Il convient toutefois d'insister sur un point crucial: l'interactivité numérique n'est pas en elle-même pédagogiquement utile. Le facteur déterminant est la qualité de la scénarisation de la tâche, non le médium technologique. La réalisation collaborative d'un podcast en langue cible — impliquant planification, négociation, rédaction, enregistrement et évaluation par les pairs — produit des gains d'apprentissage que ne produira jamais un simple quiz automatisé.

Une expérience conduite auprès de 44 étudiants de première année à l'Université d'État de Fergana (septembre-décembre 2023) confirme l'efficacité de ces approches. Les étudiants du groupe expérimental, participant à deux activités interactives par semaine, ont amélioré leurs scores de production orale de 23 points de pourcentage en moyenne à l'examen final, contre 11 points dans le groupe témoin. Sur un questionnaire Likert validé,



84 % des participants du groupe expérimental déclaraient trouver les cours engageants, contre 58 % dans le groupe témoin. Par ailleurs, l'anxiété langagière auto-rapportée a diminué en moyenne de 18 % dans le groupe interactif, sans qu'aucun changement notable ne soit observé dans le groupe témoin. Ces résultats sont cohérents avec l'hypothèse du « noticing » : les structures grammaticales sont acquises de façon optimale lorsque les apprenants les rencontrent dans des contextes communicatifs où leur pertinence interactionnelle est saillante.

À la lumière de ces résultats, plusieurs recommandations s'adressent aux praticiens. Il convient d'abord de graduer les tâches interactives de l'étayage serré (A2) à l'ouverture progressive (B1), en retirant le soutien linguistique à mesure que la compétence de l'apprenant se développe. Chaque activité doit comporter une phase de préparation lexicale pré-tâche, un suivi en cours d'exécution et un bilan post-tâche consolidant les connexions forme-sens. Il importe également de diversifier les configurations d'interaction — binômes, triades, petits groupes, plénière — et de plaider au niveau institutionnel pour une réforme des modalités d'évaluation afin que les épreuves sommatives reflètent les compétences communicatives développées en classe.

Les méthodes interactives constituent une réponse théoriquement fondée et empiriquement étayée aux exigences communicatives que posent les niveaux A2 et B1 du CECRL. Jeux de rôle, tâches collaboratives, apprentissage par projets et activités numériques s'adressent chacun à des dimensions distinctes de la compétence communicative tout en renforçant la motivation et en réduisant l'anxiété langagière. Les données recueillies à Fergana confirment que les apprenants engagés dans des tâches interactives surpassent leurs pairs sur les mesures de fluidité orale et d'engagement affectif.

À mesure que la demande d'un enseignement du français véritablement communicatif se développe en Ouzbékistan, le cadre pratique proposé ici offre aux enseignants des outils concrets et adaptables à tout niveau institutionnel.

BIBLIOGRAPHIE:

1. Canale, Michael, et Merrill Swain. «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing» *Applied Linguistics* 1, N°1 (1980). P. 1-47.
2. Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier, 2001.
3. Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, et Joann Cope. « Foreign Language Classroom Anxiety» *The Modern Language Journal* 70, N° 2 (1986). P.125-132.
4. Hymes, Dell. «On Communicative Competence» Dans *Sociolinguistics*, sous la dir. de John B. Pride et Janet Holmes. P.269-293.
5. Johnson, David W., et Roger T. Johnson. *Learning Together and Alone*, 4e éd. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
6. Nunan, David. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.



7. Schmidt, Richard. The Role of Consciousness in Second Language Learning. Applied Linguistics 11, № 2 (1990). P.129–158.
8. Vygotski, Lev S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge. Harvard University Press, 1978.