Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Docteur « YAHIA FARES » de MEDEA

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Polycopié pédagogique

Titre :

Pratiques Communicationnelles

Cours et TD destiné aux étudiants de : 1ière année Mater didactique

Spécialité : Master didactique de Français

Elaboré et présenté par :

Dr. Gada Moulkheir

Année universitaire 2025- 2026



اد : بسير بوعتو

رئيس المجلس العلمي

sommaire:

INTRODUCTION GÉNÉRALE 3

1. Contexte et enjeux du module... 4

2. Articulation CM / TD et volume horaire... 5

3. Objectifs de formation et compétences visées... 8

COURS 1 : Fondements de la communication 11

COURS 2 : Historique et modèles de la communication 24

COURS 3 : Fonctions et objectifs de la communication 36

COURS 4 : Obstacles et perturbations dans la communication 49

COURS 5 : Relations interindividuelles et styles de communication 46

COURS 6 : Communication écrite : spécificités et enjeux 58

COURS 7 : Communication orale : caractéristiques et pratiques 71

COURS 8 : Approche communicative en didactique 66

COURS 9 : Développement des compétences communicatives 84

COURS 10 : Techniques pédagogiques pour la communication 102

COURS 11 : Évaluation des compétences communicatives 112

COURS 12 : Projet final Conception et présentation d'une séquence pédagogique .134

SYNTHÈSE RÉCAPITULATIVE & CONCLUSION GÉNÉRALE.....144

BIBLIOGRAPHIE 146

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La communication ne constitue pas un simple ajout aux savoirs linguistiques ; elle en est le fondement même. Longtemps reléguée au second plan au profit d' une maîtrise structurelle et normative de la langue, elle s' est imposée, depuis les années 1970, comme le paradigme central de la didactique des langues. Ce tournant épistémologique marque une rupture décisive avec les approches behavioristes et structuro-globales, qui considéraient l' apprenant comme un exécutant de formes linguistiques contrôlées. Comme le soulignait Hymes (1972, p. 277), « savoir parler ne se réduit pas à savoir former des phrases grammaticales, mais à savoir les utiliser de manière socialement appropriée ». Cette redéfinition de la compétence langagière, passée de « linguistique » à « communicative », a profondément reconfiguré les objectifs, les méthodes et les postures enseignantes en français langue étrangère (FLE).

En didactique du FLE, la communication est appréhendée non comme un transfert linéaire d' informations, mais comme un processus interactif, co-construit et socialement situé. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l' Europe, 2001) a institutionnalisé cette vision en plaçant l' « apprenant-utilisateur » au cœur d' une perspective actionnelle : « Apprendre une langue, ce n' est pas seulement acquérir un code, c' est se préparer à agir dans des situations sociales réelles » (p. 15). Cette approche suppose que la maîtrise linguistique ne vaut que si elle est mobilisable pour accomplir des tâches signifiantes, négocier des sens, gérer des imprévus interactionnels et s' adapter à des contextes culturels variés. Ainsi, la communication devient à la fois l' objet d' étude, le moyen d' enseignement et la finalité pédagogique. Elle ne se réduit plus à une compétence technique, mais s' inscrit dans une dynamique de médiation, d' altérité et de construction identitaire.

Cet ancrage communicationnel implique une refonte profonde des pratiques de classe. L'enseignant ne transmet plus un savoir clos ; il scénarise des situations où l'apprenant doit mobiliser simultanément des ressources linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Cuq et Gruca (2017) rappellent que « la compétence de communication ne se décrète pas, elle se construit dans l'interaction, à travers des tâches qui exigent à la fois précision et adaptabilité » (p. 98). Cette conception rend centrale la notion d'authenticité : non seulement dans les supports utilisés, mais aussi dans les échanges, les enjeux et les rôles attribués aux apprenants. Tagliante insiste sur le fait que « toute activité communicative doit maintenir un déséquilibre informationnel ou relationnel qui oblige à l'échange réel, faute de quoi l'on retombe dans la simulation mécanique » (2006, p. 112). La classe de FLE devient ainsi un laboratoire d'expérimentation sociale où l'erreur, le malentendu et la négociation sont traités non comme des échecs, mais comme des indicateurs de progression inter-langagière et des leviers d'étayage cognitif. Cette mutation paradigmatique redéfinit également les rôles dans la relation pédagogique. L'apprenant passe du statut de récepteur passif à celui d'acteur social autonome, capable de réguler ses apprentissages et d'évaluer sa propre performance. L'enseignant, quant à lui, endosse une posture de médiateur, d'organisateur de situations et de régulateur interactionnel. Comme le formule Moirand, « enseigner à communiquer, c'est apprendre aux étudiants à naviguer dans l'incertitude linguistique et culturelle, en développant des stratégies de compensation et d'ajustement permanent » (1982, p. 56). Cette vision exige une évaluation alignée sur les principes communicatifs : grilles critériées centrées sur la réussite pragmatique, feedback formateur, auto-évaluation et co-évaluation. L'évaluation ne sanctionne plus seulement la forme ; elle accompagne le développement d'une compétence à agir par et dans la langue, dans le respect des normes sociales et des enjeux interculturels.

1. Contexte et enjeux du module

C’ est dans cette perspective que s’ inscrit le présent module semestriel « Pratiques communicationnelles », destiné à la formation de master en didactique du FLE à l’ université DR Yahia Fares de Médéa. Le module est structuré en douze séances articulées autour d’ une alternance rigoureuse entre apports théoriques (CM) et mises en pratique (TD), il vise à outiller les futurs enseignants-chercheurs pour qu’ ils puissent concevoir, animer et évaluer des dispositifs pédagogiques cohérents avec les exigences de l’ approche communicative et de la perspective actionnelle. Chaque séance propose une progression spiralaire : des fondements épistémologiques de la communication aux modèles théoriques, des spécificités de l’ oral et de l’ écrit à la scénarisation de tâches, jusqu’ à l’ évaluation critériée et la conception d’ une séquence pédagogique complète. En articulant constamment théorie, réflexion critique et ingénierie didactique, ce polycopié entend contribuer à la formation de professionnels réflexifs, capables non seulement de transmettre des savoirs, mais de créer les conditions où la langue devient un véritable instrument d’ action, de relation et de compréhension interculturelle.

Articulation CM / TD et volume horaire

Cours 1 : Fondements de la communication

- **Cours magistral :** Définition épistémologique de la communication ; présentation du schéma actantiel (émetteur, récepteur, message, canal, code, contexte) ; rôle du feedback dans la régulation interactionnelle ; analyse critique des idées reçues en didactique des langues.
- **Séance pratique (TD):** Atelier d'observation et de décryptage d'interactions authentiques en classe de langue ; exercices d'identification des composantes communicationnelles ; travail de reformulation et d'ajustement du feedback.

Cours 2 : Historique et modèles de la communication

- **Cours magistral :** Évolution historique des théories communicationnelles ; étude détaillée des modèles de Shannon & Weaver, Schramm, Jakobson et SPEAKING (Dell Hymes) ; portée heuristique et limites didactiques de chaque modèle.
- **Séance pratique (TD) :** Application comparative des modèles à des transcriptions de séquences d'enseignement ; conception de grilles d'observation centrées sur les flux informationnels ; analyse de cas concrets.

Cours 3 : Fonctions et objectifs de la communication

- **Cours magistral** : Les six fonctions du langage selon Jakobson (référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique, poétique) ; articulation entre fonctions langagières et objectifs pédagogiques en contexte scolaire.
- **Séance pratique (TD) :** Conception de tâches communicatives ciblant des fonctions spécifiques ; analyse de consignes et d'activités de manuels FLE ; élaboration de scénarios pédagogiques alignés sur des objectifs communicationnels précis.

Cours 4 : Obstacles et perturbations dans la communication

- **Cours magistral :** Typologie des bruits communicationnels (physiques, psychologiques, linguistiques, culturels) ; impact sur l'acquisition langagière ; cadres théoriques de la remédiation et de l'adaptation pédagogique.
- **Séance pratique (TD) :** Études de cas et résolution de situations-problèmes ; simulations de malentendus interculturels ou linguistiques ; élaboration de stratégies de clarification et de médiation en classe.

Cours 5 : Relations interindividuelles et styles de communication

- **Cours magistral :** Dynamiques de la communication interpersonnelle en contexte éducatif ; profils d'interlocuteurs et adaptation discursive ; registres de langue, postures enseignantes et éthique relationnelle.
- **Séance pratique (TD) :** Jeux de rôle enseignant/apprenant ; analyse vidéo de pratiques interactives ; entraînement à l'ajustement stylistique et à la gestion de la distance pédagogique.

Cours 6 : Communication écrite : spécificités et enjeux

- **Cours magistral :** Caractéristiques linguistiques, discursives et pragmatiques de l'écrit didactique ; typologie des supports et des genres textuels ; principes de conception et de sélection de documents écrits.
- **Séance pratique (TD) :** Atelier de production et d'analyse critique de supports écrits ; exercices de correction et de remédiation sur des productions d'apprenants ; conception d'activités de compréhension et production écrites communicatives.

Cours 7 : Communication orale : caractéristiques et pratiques

- **Cours magistral :** Place et statut de l'oral dans l'approche communicative ; typologie des compétences orales (interaction, production, médiation) ; principes théoriques de l'évaluation formative de l'oral.

- **Séance pratique (TD) :** Micro-enseignement et animation d'activités orales ; entraînement à l'observation ciblée ; pratique du feedback immédiat et différé sur des prestations orales simulées.

Cours 8 : Approche communicative en didactique

- **Cours magistral :** Genèse historique et épistémologique de l'approche communicative ; principes fondateurs, méthodologie et rupture avec les approches antérieures ; intégration dans les pratiques contemporaines d'enseignement.
- **Séance pratique (TD) :** Analyse critique de dispositifs pédagogiques tirés de manuels récents ; adaptation de séquences traditionnelles vers des formats communicatifs ; travail collaboratif de re-scénarisation.

Cours 9 : Développement des compétences communicatives

- **Cours magistral :** Modèle de compétence communicative (CECRL) : composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique ; articulation entre savoirs, savoir-faire et savoir-être ; principes de progression pédagogique.
- **Séance pratique (TD) :** Conception d'activités ciblées alignées sur les descripteurs du CECRL ; scénarisation de tâches complexes ; calibration des activités selon les niveaux de compétence visés.

Cours 10 : Techniques pédagogiques pour la communication

- **Cours magistral :** Panorama des techniques communicatives (mise en situation, jeux de rôle, simulations, projets) ; gestion de l'interaction et dynamique de groupe ; critères de sélection et d'exploitation de documents authentiques.
- **Séance pratique (TD) :** Atelier de scénarisation pédagogique ; préparation, test et analyse de jeux de rôle/simulations ; exploitation guidée de documents authentiques en contexte didactique.

Cours 11 : Évaluation des compétences communicatives

- **Cours magistral :** Principes de l'évaluation communicative ; validité, fidélité et praticabilité des outils ; place du feedback constructif, de l'auto-évaluation et de la co-évaluation dans le processus d'apprentissage.
- **Séance pratique (TD) :** Construction et test de grilles d'évaluation critériées ; exercices de calibration et d'harmonisation des jugements ; simulations d'entretiens d'évaluation et entraînement au feedback formatif.

Cours 12 : Projet final et perspectives

- **Cours magistral :** Synthèse des apports théoriques et méthodologiques du module ; exigences académiques et critères d'évaluation du projet ; articulation avec la recherche en didactique des langues et ouverture vers le mémoire.
- **Séance pratique (TD) :** Soutenance des projets de séquences pédagogiques ; rétroaction par les pairs et l'enseignant ; rédaction du dossier réflexif et bilan métacognitif des apprentissages.

3. Objectifs de formation et compétences visées

- Initier les apprenants aux techniques de communication.
- Appréhender les éléments de communication dans des situations de communication réelles
- Mettre en pratique des situations de communication d' ordre universitaire ou professionnelle.

- Adapter les Méthodes Pédagogiques : Utiliser des approches communicatives qui mettent l'accent sur l'utilisation authentique de la langue dans des contextes variés.

Mode d' évaluation :

- Evaluation continue : Contrôle continu (CC)
- Examen semestriel : Epreuve de fin de semestre (EFS)
- Examen de rattrapage

COURS 1 : FONDEMENTS DE LA COMMUNICATION

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Forme : Cours magistral + Tavaux dirigée

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Définir la communication comme processus interactif et co-construit, au-delà du modèle linéaire de transmission.

Identifier et articuler les six composantes fondamentales d'un acte communicationnel (émetteur, récepteur, message, canal, code, contexte) en situation didactique.

Analyser le rôle du feedback dans la régulation interactionnelle, la négociation du sens et l'étayage pédagogique.

Déconstruire les représentations naïves sur la communication et adopter une posture réflexive face aux malentendus en classe de langue.

Cours magistral (1h30)

1.1.Définition et enjeux épistémologiques de la communication

La communication ne se réduit pas à un simple transfert d'informations d'un point A vers un point B. Dans le champ de la didactique des langues, elle est appréhendée comme un processus dynamique, interactif et socialement situé. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1990), « communiquer, ce n'est pas transmettre un message préemballé, c'est construire du sens dans l'interaction » (p. 24). Cette perspective interactionniste rompt avec la vision instrumentale qui a longtemps dominé les pratiques enseignantes. En contexte d'apprentissage des langues, la communication devient à la fois objet d'étude, moyen d'enseignement et finalité pédagogique. Elle implique une négociation permanente des significations, une adaptation mutuelle des

participants et une reconnaissance des dimensions cognitives, affectives et socioculturelles de l'échange.

1.2.Les éléments constitutifs du processus communicationnel

Le modèle classique de la communication identifie six pôles interdépendants :

L'émetteur (ou locuteur/scripteur) : producteur du message, porteur d'intentions communicatives.

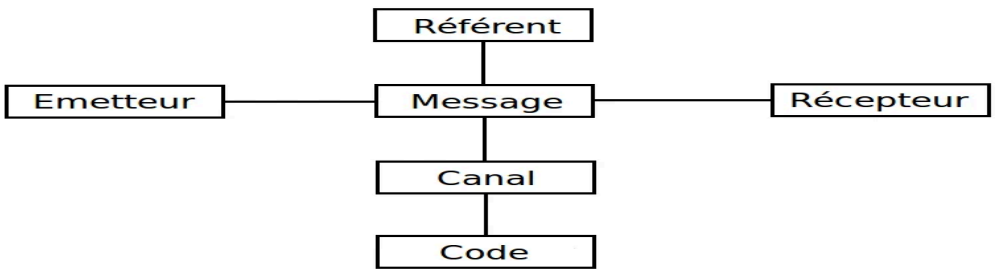
Le récepteur (ou destinataire) : interprète actif qui décode, infère et répond.

Le message : contenu sémantique et pragmatique véhiculé.

Le canal : support physique ou numérique de transmission (voix, texte, image, plateforme numérique).

Le code : système de signes partagés (langue, registres, conventions discursives, codes non verbaux).

Le contexte : cadre situationnel, culturel, institutionnel et relationnel qui donne sens à l'échange.



1

https://www.researchgate.net/profile/Arnaud-Sallaberry/publication/280899577/figure/fig16/AS:646442041499648@1531135201245/Modele-de-Jakobson-les-six-poles-present-dans-un-acte-de-communication-emetteur.png.

Jakobson (1963) a montré que chaque pôle active une fonction langagière spécifique, mais en didactique, il est crucial de dépasser cette vision structurale pour adopter une approche fonctionnelle et interactive. Comme le rappelle Moirand (1982), « la compétence de communication ne consiste pas seulement à produire des énoncés corrects, mais à les adapter aux contraintes situationnelles et aux attentes du destinataire » (p. 45). En classe de langue, ces composantes sont constamment

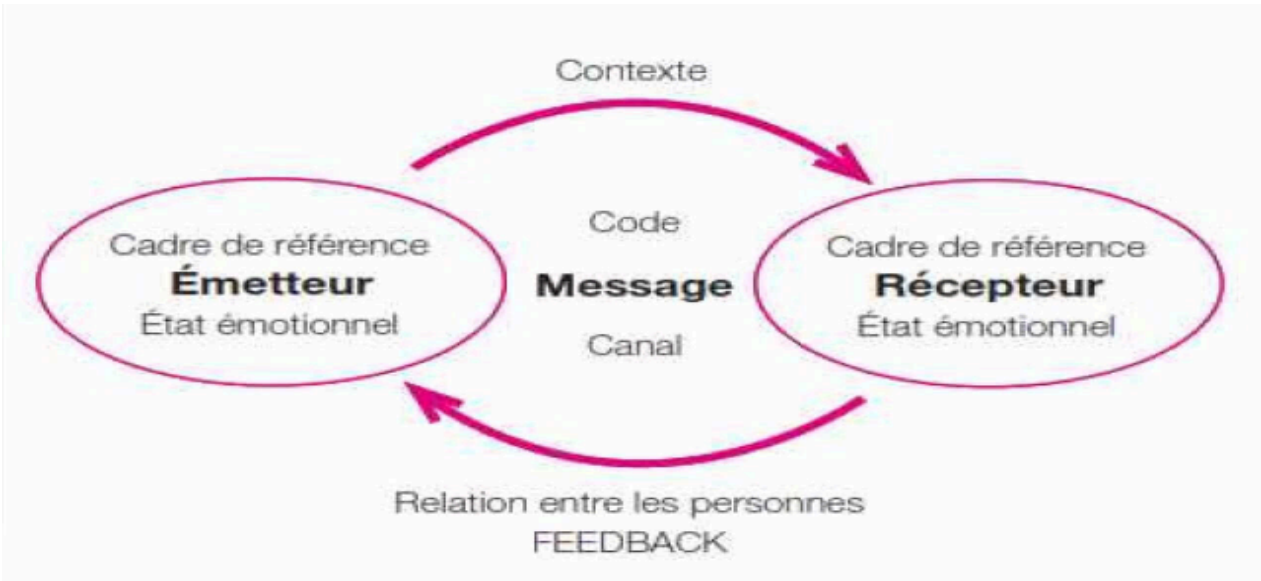
négociées : l'enseignant adapte son code, le canal varie selon les supports, le contexte institutionnel cadre les échanges, et le récepteur (l'apprenant) devient progressivement co-énonciateur.

1.3. Le feedback (la rétroaction) : régulation et co-construction du sens

Le feedback (ou rétroaction) est la pierre angulaire de toute communication efficace. Il désigne toute manifestation du récepteur en réponse au message initial, qu'elle soit verbale, para-verbale ou non verbale. Dans une perspective didactique, le feedback remplit trois fonctions majeures :

1- Régulation interactive : il valide, infléchit ou interrompt le flux communicationnel.
2- Négociation du sens : il permet de repérer et de résoudre les malentendus linguistiques ou pragmatiques.
3- Étayage cognitif : il guide l'apprenant vers une autonomie progressive, conformément à la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985).

Tagliante (2006) insiste sur le fait que « le feedback n'est pas une sanction, mais un levier d'apprentissage qui transforme l'erreur en ressource » (p. 78). En classe, il se décline sous des formes variées : reprise corrective, reformulation, question de clarification, acquiescement, regard, silence interprétable. Sa qualité dépend moins de sa fréquence que de sa pertinence contextuelle, de sa temporalité et de sa réception par l’ apprenant. Un feedback efficace est donc celui qui maintient l'interaction tout en orientant vers la cible linguistique ou communicative visée.



2: feed-back (la retroaction)

https://i0.wp.com/www.kafunel.com/wp-content/uploads/2023/12/schema-de-la-communication.jpg?fit=1280%2C720&ssl=1.

1.4. Déconstruction des idées reçues sur la communication

Plusieurs représentations persistent dans les pratiques enseignantes et méritent d'être questionnées :

1. Idée reçue n° 1 : « Communiquer, c'est bien parler. » En réalité, la communication peut être efficace même avec des ressources linguistiques limitées, dès lors que les stratégies de compensation et de négociation sont mobilisées.
2. Idée reçue n° 2 : « La communication est toujours intentionnelle. » Or, comme le formulait Watzlawick, Beavin et Jackson (1967/1972), « on ne peut pas ne pas communiquer » (p. 51). Le silence, l'absence de réponse ou un geste involontaire portent eux-mêmes une valeur communicative.
3. Idée reçue n° 3 : « Un message clair garantit une compréhension identique. » La réception est toujours filtrée par les représentations, le capital culturel et la position énonciative du destinataire. Charaudeau (2005) rappelle que « le sens n'est pas dans les mots, il est dans l'interprétation qu'en font les sujets en interaction » (p. 112). Déconstruire ces mythes permet à l'enseignant en formation de passer d'une logique de transmission à une logique de

médiation, où l'erreur, le malentendu et l'ajustement deviennent des ressources pédagogiques à part entière.

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Cartographie componentielle d'une interaction didactique

Situation : Dans une classe de FLE débutant, l'enseignante montre une photo de marché et demande : « Qu'est-ce que vous voyez ? ». Un étudiant répond : « Des gens... achète... pommes. ». L'enseignante sourit, hoche la tête et reformule : « Ah, d'accord. Des gens qui achètent des pommes. Très bien. »

Consignes :

1. Identifiez et nommez les six éléments du schéma communicationnel dans cette séquence.

2. Précisez le canal, le code linguistique et le contexte institutionnel.

Exercice 2 : *Analyse critique du feedback*

Situation : Lors d'un jeu de rôle (commander au restaurant), un apprenant dit : « Je veux un café, s'il vous plaît donne-moi. ». L'enseignant interrompt immédiatement :« Non, ce n'est pas comme ça. On dit : "Je voudrais un café, s'il vous plaît." Répétez. »

Consignes :

1. Classez ce feedback selon sa forme (explicite/implicite), sa temporalité (immédiat/différé) et sa fonction (correctif/évaluatif).

2. Argumentez, en vous appuyant sur la théorie vue en cours, sur les limites de cette intervention pour la compétence communicative.

3. Proposez deux alternatives de feedback plus favorables à la négociation du sens, en justifiant chaque choix.

Exercice 3 : *Simulation et observation croisée*

Situation : Vous devez préparer un micro-échange de 2 minutes simulant une demande de renseignement à l'accueil d'une université francophone.

Consignes :

1. Rédigez le scénario de l'échange en respectant les règles de politesse, les registres adaptés et les marqueurs de relation.

2. En binôme, jouez la scène. Pendant que l'un parle, l'autre note uniquement les feedbacks non verbaux et para-verbaux (regards, hochements, hésitations, intonation).

3. Comparez les notes : en quoi ces signaux ont-ils orienté, freiné ou relancé la communication ? Rédigez une synthèse.

Exercice 4 : *Déconstruction d'idées reçues (débat structuré)*

Situation: Un stagiaire en formation déclare : « Si les étudiants ne comprennent pas, c'est que je n'ai pas bien expliqué. La communication réussie, c'est quand tout le monde dit la même chose. »

Consignes :

1. Identifiez les présupposés implicites dans cette affirmation.

2. En vous référant aux auteurs cités en cours, rédigez une réponse argumentée qui nuance cette vision.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Cartographie componentielle d'une interaction didactique

1. Identification des six composantes communicationnelles

Émetteur	L'étudiant (message initial); puis l'enseignante (feedback)
Récepteur	L'enseignante (destinataire de la réponse) ; puis l'étudiant (destinataire du feedback)
Message	Description visuelle d'une scène de marché et tentative de nomination

Canal	Oral en présentiel, visuel (photo)
Code	Français (avec interlangue de l'apprenant); code non verbal (sourire, hochement) ; code iconique (photo)
Contexte	Classe de FLE niveau débutant, cadre institutionnel d'apprentissage

2. Précisions complémentaires

- Code linguistique : L'étudiant mobilise un français intermédiaire avec des marques d'interlangue (omission de la relative « qui », absence d' accord verbale « achète » au lieu de « achètent »). L'enseignante utilise un français normé, avec une reformulation corrective implicite.
- Contexte institutionnel : La situation s'inscrit dans un contrat didactique où l'enseignante valide à la fois le contenu sémantique (« Très bien ») et modèle la forme linguistique par reformulation, sans interruption punitive.

3. Paragraphes type : Co-construction du sens et transmission

Cette interaction illustre une conception interactionniste de la communication. Loin d'être un simple transfert d'information, l'échange montre une négociation progressive du sens : l'étudiant propose unehypothèse linguistique (« Des gens... achète... pommes »), l'enseignante valide l'intention communicative par des signaux non verbaux (sourire, hochement), puis offre un modèle normé par reformulation (« Des gens qui achètent des pommes »). Ce feedback ne sanctionne pas l'erreur mais l'intègre dans un mouvement d'étayage, conformément à la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1985). Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1990), « communiquer, ce n'est pas transmettre un message préemballé, c'est construire du sens dans l'interaction » (p. 24). Ici, le sens émerge de l'ajustement mutuel : l'étudiant comprend à la fois que son message a été compris et que la forme peut être affinée. L'enseignante, en retour, adapte son code à la compétence de l'apprenant, illustrant la co-énonciation caractéristique de l'approche communicative.

Exercice 2 : Analyse critique du feedback

1. Classification du feedback

- Explicite : (correction formulée directement) |
- Temporalité : Immédiat (interruption du flux interactionnel) |
- Fonction dominante : Correctif formel et évaluatif négatif (« Non, ce n'est pas comme ça »)

2. Limites théoriques de cette intervention

Ce type de feedback présente plusieurs limites au regard des principes de l'approche communicative :

- Rupture interactionnelle : L'interruption immédiate brise le flux communicatif et transforme une tâche de simulation authentique en exercice de répétition mécanique, ce qui contredit l'objectif de fluidité et de négociation du sens (Moirand, 1982).
- Focalisation exclusive sur la forme : En corrigeant prioritairement la formulation (« Je veux » → « Je voudrais »), l'enseignant néglige la réussite pragmatique : la demande a été comprise et aurait pu aboutir dans une situation réelle. Or, « la compétence de communication ne consiste pas seulement à produire des énoncés corrects, mais à les adapter aux contraintes situationnelles » (Moirand, 1982, p. 45).
- Effet affectif négatif : La formulation punitive (« Non, ce n'est pas comme ça ») peut inhiber la prise de parole ultérieure, contrairement au principe de « feedback comme levier d'apprentissage » (Tagliante, 2006, p. 78).
- Absence de négociation : L'apprenant est placé en position de répétition passive, sans opportunité d'auto-correction ou de reformulation autonome, ce qui limite l'appropriation cognitive de la norme.

3. Alternatives de feedback plus favorables

Alternative A : *Reformulation implicite avec poursuite de l'interaction*

- Apprenant : « Je veux un café, s'il vous plaît donne-moi. »
- Enseignant (jouant le serveur) : « Très bien, vous voudriez un café ? Tout de suite ! »

Justification : Cette reformulation modélise la forme polie (« vous voudriez ») sans interrompre la dynamique du jeu de rôle. L'apprenant reçoit un input corrigé en contexte, ce qui favorise l'acquisition implicite (Krashen, 1985) tout en maintenant la fluidité communicative.

Alternative B : *Feedback différé avec métacognition guidée*

- Après la simulation : « Pendant l'échange, tu as dit "Je veux un café". En français, quand on fait une demande polie, on utilise souvent une forme différente. À ton avis, laquelle?»

Justification : Ce feedback différé préserve l'interaction en cours, puis invite l'apprenant à une réflexion métalinguistique. Il active la zone proximale de développement (Vygotski) et favorise l'autonomie corrective, conformément aux principes du feedback formatif (Tagliante, 2006).

Exercice 3 : Simulation et observation croisée

1. proposition d’ une situation de communication :

- Étudiant : « Bonjour, excusez-moi de vous déranger. Je voudrais avoir des informations sur les inscriptions en master, s'il vous plaît. »
- Accueil : « Bonjour, bien sûr. Vous êtes déjà inscrit dans notre établissement ? »
- Étudiant : « Non, pas encore. Je suis étudiant international, je viens de terminer ma licence. »
- Accueil : « D'accord. Avez-vous votre dossier de candidature avec vous ? »
- Étudiant : « Euh... pas encore, je voulais d'abord savoir quelles pièces fournir. »
- Accueil : « Je peux vous donner la liste. Vous avez un stylo ? »

- Étudiant : « Oui, merci beaucoup. »

Points d'attention : Formules de politesse, registre formel, marqueurs de relation (« excusez-moi », « s'il vous plaît », « merci »), gestion des hésitations, adaptation au débit de l'interlocuteur.

2. Grille d'observation des feedbacks non verbaux/para-verbaux (exemples de notes attendues)

Geste ou signal	Interprétation	Effet sur l’ échange
Hochement de tête répétitif	Evaluation positive, encouragement	Rassurer et poursuivre
Regard fixé sur le Pc ou fuyant	Traitement de l’ information et panique	Freiner l’ échange et donner l’ impression d’ un désintérêt
Silence prolongé suite à une question	Temps de réflexion,	Encourager la reformulation, et favoriser l’ auto correction
« D’ accord » intonation montante	Chercher une confirmation de façon implicite	Clarifier ou poursuivre
Sourire	Reconnaissance et signe de clôture positive	Inviter à réinteragir Instaurer une relation positive

3. Synthèse

Dans la dynamique interactionnelle, Les feedbacks non verbaux et para-verbaux observés jouent un rôle régulateur essentiel. Le hochement de tête et le maintien du contact visuel ont fonctionné comme des signaux d'écoute active, encourageant l'apprenant à poursuivre malgré ses hésitations. À l'inverse, les moments où l'interlocuteur consultait son écran ont temporairement rompu la connexion, obligeant l'étudiant à reformuler sa demande pour relancer l'échange. L'intonation montante sur

les questions de contrôle (« D'accord ? ») a permis de négocier la compréhension sans interruption explicite. Ces observations confirment que la communication en classe de langue repose autant sur des ressources infra-verbales que sur la maîtrise linguistique, ce qui implique d'entraîner les apprenants à décoder et produire ces signaux dans une perspective communicative authentique.

Exercice 4 : Déconstruction d'idées reçues (débat structuré)

1. Identification des présupposés implicites

- Présupposé n° 1 : La compréhension est univoque et dépend uniquement de la clarté de l'émetteur (vision transmissive de la communication).
- Présupposé n° 2 : L'erreur de compréhension relève d'une défaillance individuelle de l'enseignant, niant la part active du récepteur dans la construction du sens.
- Présupposé n° 3 : La réussite communicationnelle se mesure à l'identité des formulations, ce qui ignore la pluralité des interprétations légitimes et la négociation du sens.

2. Réponse argumentée

Cette affirmation repose sur une conception linéaire et instrumentale de la communication, largement dépassée en didactique des langues. Comme le rappelle Charaudeau (2005), « le sens n'est pas dans les mots, il est dans l'interprétation qu'en font les sujets en interaction » (p. 112). La compréhension n'est donc jamais garantie par la seule qualité de l'explication : elle résulte d'un processus co-construit, filtré par les représentations, le capital culturel et la position énonciative de chaque participant. Par ailleurs, Watzlawick, Beavin et Jackson (1967/1972) ont établi que « on ne peut pas ne pas communiquer » (p. 51) : même en l'absence de réponse verbale, l'apprenant produit des signaux que l'enseignant doit apprendre à décoder. Enfin, viser que « tout le monde dise la même chose » contredit l'objectif même de la compétence communicative, qui inclut la capacité à reformuler, négocier et adapter son discours à

des interlocuteurs variés (Moirand, 1982). Une communication réussie en classe de langue se reconnaît non à l'uniformité des productions, mais à la capacité des apprenants à se faire comprendre et à comprendre, malgré la diversité des formes linguistiques mobilisées.

COURS 2 : HISTORIQUE ET MODÈLES DE LA COMMUNICATION

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Retracer l'évolution historique des modèles communicationnels, de la théorie de l'information à l'ethnographie de la communication.

Analyser et comparer les modèles de Shannon & Weaver, Schramm, Jakobson et SPEAKING (Dell Hymes) en identifiant leurs apports et leurs limites.

Mobiliser ces modèles comme outils d'analyse pour décrypter des interactions didactiques réelles en classe de langue.

Justifier le choix d'un modèle en fonction des objectifs pédagogiques, du contexte institutionnel et du profil des apprenants.

Cours magistral (1h30)

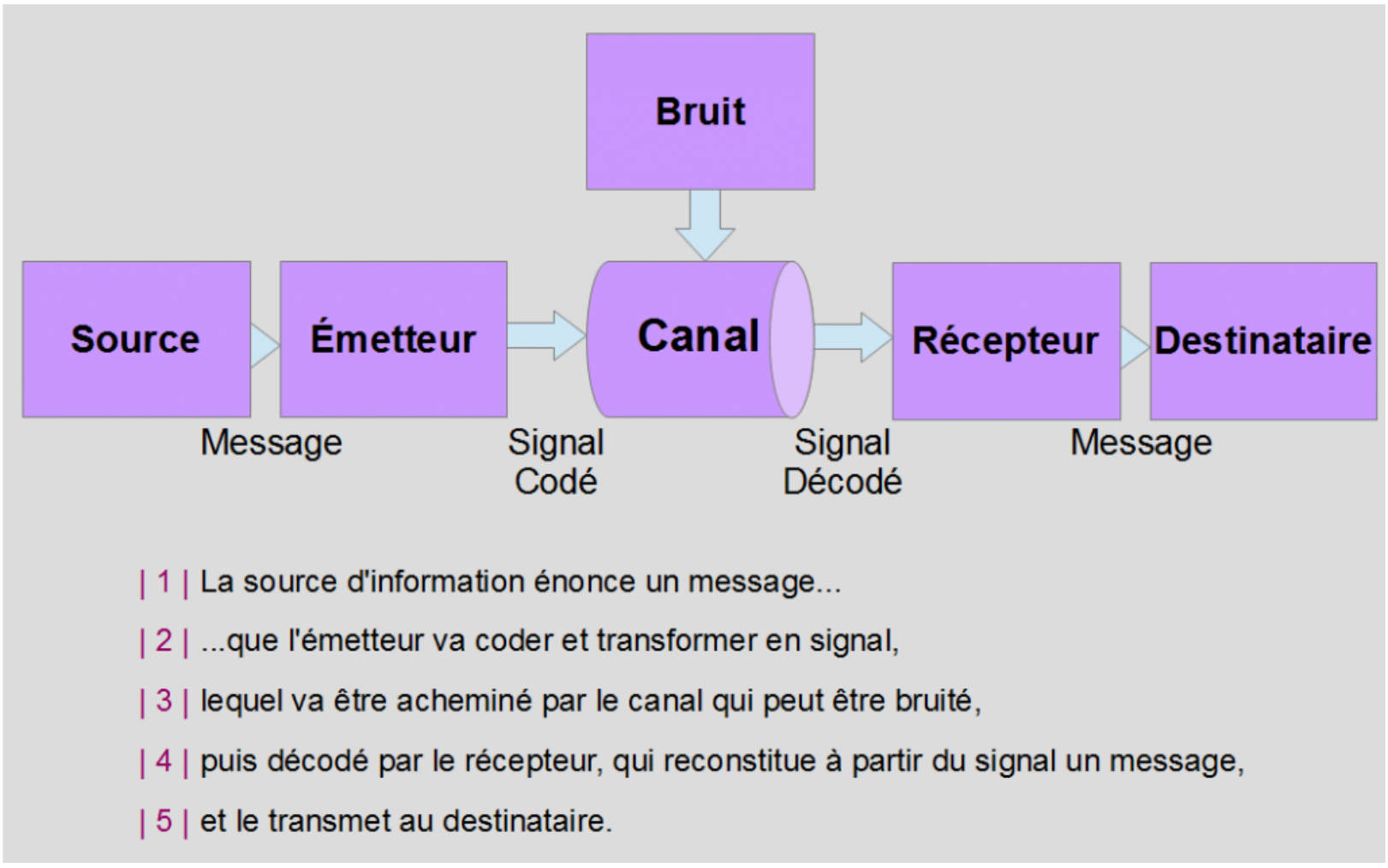
2.1. **Genèse épistémologique : de la transmission à l'interaction**

L'étude scientifique de la communication émerge après la Seconde Guerre mondiale, portée par la cybernétique, la linguistique structurale et l'anthropologie sociale. Les premiers modèles privilégiaient une vision linéaire et technique de la transmission d'information, rapidement jugée insuffisante pour rendre compte de la complexité des échanges humains. Progressivement, la recherche a intégré la dimension interactive, contextuelle et culturelle, jusqu'à considérer la communication comme une pratique sociale située. En didactique des langues, cette évolution a directement influencé le passage des méthodes audio-orales (centrées sur la répétition et le contrôle de

l'erreur) à l'approche communicative puis actionnelle, où l'apprenant est un acteur social à part entière.

2.2. **Le modèle de Shannon & Weaver (1949) :** linéarité et bruit

Issu de la théorie cybernétique de l'information, ce modèle décompose la communication en cinq éléments : source, émetteur, canal, récepteur, destination, avec l'introduction centrale de la notion de bruit (interférences physiques ou techniques).



3

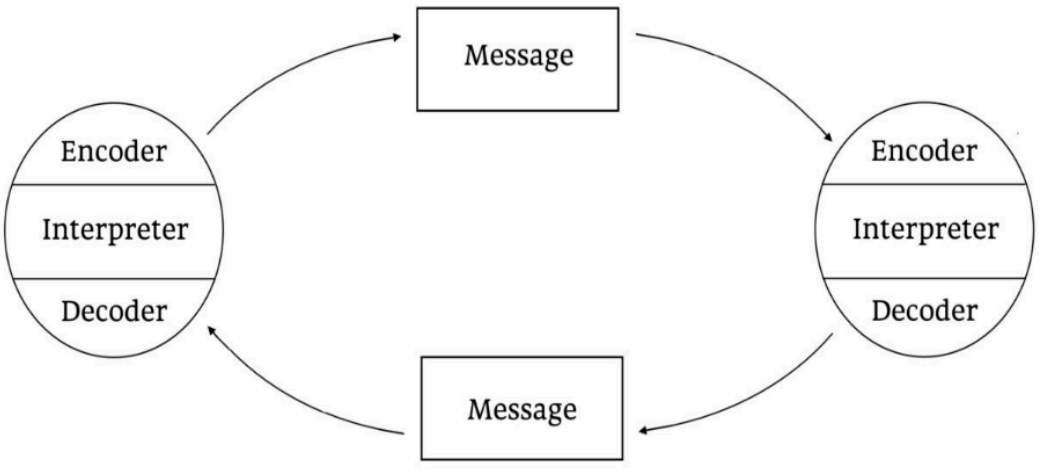
https://laboragora.com/wp-content/uploads/2018/08/Shannon-Weaver-1949.-1024x636.png.

Forces didactiques : Il permet d'identifier les dysfonctionnements techniques ou environnementaux (acoustique, support défaillant, surcharge cognitive) et d'optimiser les conditions matérielles de la classe.

Limites : Conception unidirectionnelle, absence de feedback, réduction du message à une donnée quantifiable, occultation du sens et des enjeux relationnels. Comme le soulignent les auteurs, « le problème fondamental de la communication est de reproduire en un point soit exactement, soit approximativement, un message sélectionné en un autre point » (Shannon & Weaver, 1949, p. 3). En classe de langue, cette vision est insuffisante car elle nie la co-construction du sens et la dimension interactive de l'apprentissage.

2.3. Le modèle de Schramm (1954) : circularité et champs d'expérience

Wilbur Schramm rompt avec la linéarité en introduisant le feedback et les champs d'expérience (fields of experience). La communication devient un processus circulaire où chaque participant encode, décode et interprète à partir de son bagage culturel, linguistique et cognitif.



4

https://helpfulprofessor.com/wp-content/uploads/2019/09/Osgood-Schramm-Model-of-Communication-e1567715270868.jpg.

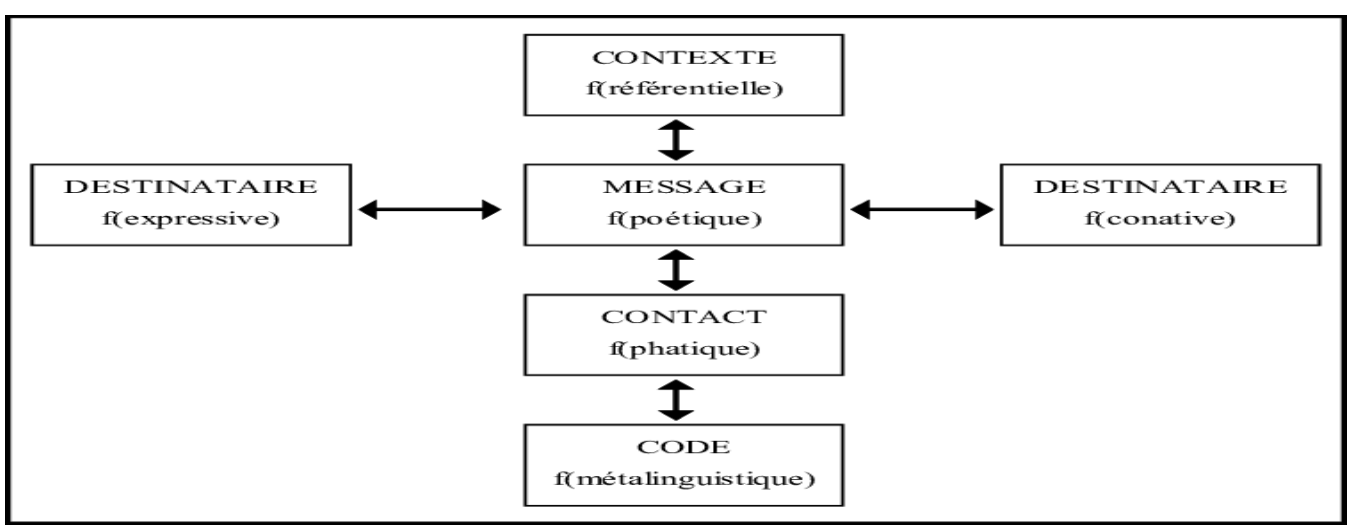
Forces didactiques : Il met en lumière la nécessité d'un référentiel commun et l'importance de l'adaptation pédagogique. Il justifie les pratiques de contextualisation, de vérification de la compréhension et de médiation interculturelle.

Limites : Il suppose une relative symétrie entre les interlocuteurs, ce qui est rarement le cas dans la relation pédagogique asymétrique enseignant/apprenant. Schramm affirme que « la communication est efficace dans la mesure où les champs

d'expérience des communicateurs se recoupent » (Schramm, 1954, p. 6). En didactique, ce recoupement est précisément l'objet de l'enseignement : il doit être progressivement construit, et non postulé.

2.4. Le modèle de Jakobson (1960) : fonctions du langage et composantes

Roman Jakobson articule six composantes de l'acte de communication à six fonctions langagières : référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique. Chaque fonction domine selon l'orientation du message vers l'un des pôles du schéma.



https://www.double-monde.fr/wp-content/uploads/2025/09/schema-de-Jakobson.png.webp.

Forces didactiques : Il offre une grille d'analyse fine pour identifier les intentions communicatives et concevoir des activités ciblées (ex. : travail sur la fonction phatique pour les routines d'ouverture de cours, fonction métalinguistique pour la clarification lexicale).

Limites : Modèle structuraliste et synchronique, il décrit un état du système mais n'explique pas la dynamique interactionnelle ni les négociations de sens en temps réel. Jakobson précise que « toute communication verbale implique six facteurs constitutifs ; à chacun correspond une **fonction spécifique du langage » (Jakobson, 1963, p. 213). En classe, cette vision doit être** complétée par des approches pragmatiques et ethnographiques.

2.5. Le modèle SPEAKING de Dell Hymes (1974) : ethnographie de la communication

Dell Hymes propose une grille holistique pour analyser les événements communicationnels dans leur contexte socioculturel. L'acronyme SPEAKING désigne :

- **S :** Setting & Scene (cadre et contexte)
- **P** : Participants (rôles et statuts)
- **E :** Ends (buts et résultats)
- **A :** Act sequence (ordre et forme des actes)
- **K** : Key (ton et registre)
- **I :** Instrumentalities (canaux et codes)
- **N** : Norms (règles d'interaction)
- **G** : Genre (type de discours)

Forces didactiques : Il permet d'analyser les malentendus interculturels, de travailler la compétence pragmatique et de concevoir des tâches authentiques ancrées dans des pratiques sociales réelles.

Limites : Complexité opérationnelle, risque de surcharge analytique en situation de classe, nécessité d'une formation approfondie à l'ethnographie. Hymes rappelle que « il existe des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire seraient inutiles » (Hymes, 1972, p. 278). Ce modèle est donc indispensable pour former des enseignants capables d'enseigner la langue dans ses dimensions sociales et culturelles.

Aucun modèle ne suffit à lui seul. En didactique des langues, ils doivent être mobilisés de manière complémentaire et stratégique :

- Shannon&Weaver pour le diagnostic des perturbations matérielles ou cognitives
- Schramm pour travailler l'alignement des champs d'expérience et le feedback
- Jakobson pour l'analyse fine des intentions et fonctions langagières
- SPEAKING pour la contextualisation interculturelle et la compétence pragmatique

L'enseignant en formation doit apprendre à passer d'un modèle à l'autre selon l'objectif pédagogique, le niveau des apprenants et la nature de la tâche. Cette plasticité théorique est au cœur de la compétence professionnelle en didactique communicative.

Séance pratique (TD) (1h30) :

Exercice 1 : Diagnostic comparé des modèles

Situation : Lors d'un cours en ligne, un apprenant albanais dit :« Je veux savoir comment faire le subjonctif. » L'enseignant répond : « C'est irrégulier, il faut apprendre les terminaisons par cœur. » L'apprenant coupe sa caméra, ne répond plus, et le silence s'installe.

Consignes :

1. Analysez cette séquence avec le modèle de Shannon & Weaver : identifiez source, message, canal, bruit(s).

2. Appliquez le modèle de Schramm : quels champs d'expérience entrent en conflit ? Pourquoi le feedback échoue-t-il ?

3. Rédigez un paragraphe de 12 lignes expliquant comment le modèle de Jakobson aurait pu éclairer l'analyse de cet échange.

Exercice 2 : Grille SPEAKING appliquée

Situation : Vous devez préparer une activité de simulation : « Demander un rendez-vous médical au secrétariat d'une clinique francophone ».

Consignes :

1. Complétez la grille SPEAKING pour cette situation (un mot-clé ou une phrase courte par lettre).

2. Justifiez en 8 lignes pourquoi ce modèle est plus adapté qu'un modèle linéaire pour préparer cette activité.

3. Proposez deux variantes de cette tâche en modifiant uniquement K (Key) et N (Norms), et expliquez l'impact didactique de chaque modification.

Exercice 3 : Transcription et analyse multi-modèles

Situation : Extrait de transcription en classe de FLE B1 :

- Ens :« Alors, qu'est-ce que vous pensez de ce texte ? »
- App 1 : « C'est bien… mais un peu compliqué. »
- Ens : « Compliqué pourquoi ? Le vocabulaire ? La structure ? »
- App 2 :« Les phrases sont longues. Je ne sais pas où mettre les virgules à l'oral. »
- Ens : « D'accord. On va le lire à voix haute ensemble, phrase par phrase. »

Consignes :

1. Identifiez la fonction jakobsonienne dominante dans chaque tour de parole.

2. Montrez en quoi l'intervention de l'enseignant illustre le recoupement des champs d'expérience (Schramm).

3. Rédigez une recommandation pédagogique (6-8 lignes) pour transformer cette séquence en tâche communicative authentique.

Exercice 4 : Débat théorique & positionnement professionnel

Situation : Un collègue affirme : « Les modèles de communication, c'est de la théorie universitaire. En classe, on fait ce qui marche : on parle, on corrige, on fait répéter. »

Consignes :

1. Relevez trois implicites dans cette affirmation.

2. Rédigez une réponse argumentée (180-200 mots) en mobilisant au moins deux modèles vus en cours.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Diagnostic comparé des modèles

1. Analyse Shannon&Weaver

- Source : Besoin d'apprentissage de l'apprenant (maîtrise du subjonctif)

- Émetteur : Apprenant albanais
- Message : Demande explicite de méthode d'apprentissage
- Canal : Audio-visuel (plateforme en ligne)

Bruit(s) : perturbation technique (Latence réseau, qualité audio), psychologique (Anxiété face à l'irrégularité), Linguistique (considérer la grammaire comme mémorisation pure) et Sémantique (Réponse de l'enseignant perçue comme un ordre (« apprendre par cœur »)

2. Analyse Schramm

- Champs d'expérience en conflit : L'apprenant vient probablement d'un système éducatif où la grammaire est enseignée de manière explicite et normative, mais il cherche une méthode ou des stratégies . L'enseignant répond par une vérité linguistique (« c'est irrégulier ») sans fournir de médiation pédagogique.
- Échec du feedback : Le recoupement des champs d'expérience est insuffisant. L'apprenant ne dispose pas des ressources pour transformer l'information en compétence. Le silence et la coupure de caméra traduisent un décrochage interactionnel : le feedback n'est pas reçu comme un étayage, mais comme une clôture.

3. Éclairage selon Jakobson

Le modèle de Jakobson permettrait d'analyser cet échange sous l'angle des fonctions langagières. La demande de l'apprenant relève principalement de la fonction conative (appel à l'action de l'enseignant) et référentielle (besoin d'information sur un point grammatical). La réponse de l'enseignant, en revanche, bascule vers une fonction métalinguistique abstraite (« c'est irrégulier ») et une fonction expressive implicite de lassitude ou de résignation pédagogique. Aucune fonction phatique n'est mobilisée pour maintenir le lien ou vérifier la compréhension. En identifiant ce décalage fonctionnel, l'enseignant pourrait reformuler sa réponse en activant une

fonction conative étayante (« On va travailler ensemble sur trois verbes fréquents, je te montre la méthode »), ce qui réalignerait les intentions communicatives et relancerait l'interaction.

Exercice 2 : Grille SPEAKING appliquée

1- Complétion de la grille SPEAKING

Elément	Description
S Setting Scene	Bureau d’ accueil, horaire, cadre professionnelle
P Participants	Patient, secrétaire (un demandeur et un récepteur décideur)
E Ends	Obtenir un créneau (rendez-vous) transmettre des informations médicales de base
A Act sequence	Salutation→ Présentation → Demande → Négociation de date → Confirmation
K Key	Registre formel, ton courtois, voix posée, marques de politesse institutionnelle
I Instrumentalities	Oral en présentiel/téléphone, formulaire, agenda numérique
N Norms	Tour de parole respecté, justification de la demande, confidentialité implicite
G Genre	Dialogue transactionnel institutionnel, interaction asymétrique mais coopérative

2- Justification de l'adéquation du modèle

Le modèle SPEAKING est supérieur à un modèle linéaire pour cette activité car il intègre les dimensions pragmatiques, institutionnelles et interculturelles essentielles à la réussite communicative. Un modèle comme celui de Shannon&Weaver se limiterait à la transmission d'une demande de date, en occultant les normes de

politesse, le registre attendu, la gestion des tours de parole et les implicites culturels (ex. : justification de l'urgence, ton adapté). SPEAKING force l'enseignant et l'apprenant à anticiper le contexte réel de l'interaction, ce qui correspond aux exigences de la perspective actionnelle : « apprendre à agir socialement par la langue » (CECRL, 2001).

3. Variantes didactiques (K&N modifiés)

- Variante A : Key = familier/urgente ; Norms = interruption possible, justification brève. → Impact : travaille la gestion de l'imprévu, la prise de parole assertive, les registres variables.
- Variante B : Key = formel/froid ; Norms = demande de pièces justificatives obligatoire, ton administratif. → Impact : entraîne à la compétence bureaucratique, à la précision lexicale, à la gestion du stress interactionnel.

Exercice 3 : Transcription et analyse multi-modèles

1. Fonctions dominantes

- Ens : Conative (sollicitation de l'opinion) + Phatique (ouverture d'échange)
- App : Expressive (jugement subjectif) + Référentielle (évaluation du texte)
- Ens : Métalinguistique (clarification ciblée) + Conative (incitation à préciser)
- App : Référentielle (constat linguistique) + Expressive (aveu de difficulté)
- Ens : Conative (proposition d'action collective) + Phatique (maintien du lien)

2. Recoupement des champs d'expérience (Schramm)

L'enseignant opère un ajustement cognitif en passant d'une question ouverte (« qu'en pensez-vous ? ») à une proposition structurée (« lire à voix haute, phrase par phrase »). Il réduit l'écart entre son champ d'expérience (maîtrise de la syntaxe, fluidité) et celui des apprenants (surcharge cognitive face aux phrases longues). Cette médiation crée un espace de recoupement progressif, condition nécessaire à la réception du message.

3. Recommandation pédagogique

Pour transformer cette séquence en tâche communicative authentique, il convient de passer d'une approche centrée sur le texte à une approche actionnelle : proposer aux apprenants de résumer le texte à un collègue absent ou d'en extraire trois idées pour un débat . Cela déplacerait la fonction dominante du référentiel/métalinguistique vers le conatif et le phatique, tout en ancrant la compréhension dans un objectif social réel. L'enseignant pourrait ensuite guider la reformulation collective, transformant la difficulté syntaxique en ressource négociée plutôt qu'en obstacle à aplanir mécaniquement.

Exercice 4 : Débat théorique et positionnement professionnel

1. Implicites relevés

- La théorie est déconnectée de la pratique de classe.

- L'efficacité pédagogique se mesure à l'immédiateté des résultats (répétition, correction).

- Les modèles communicationnels sont purement descriptifs et non opérationnels.

2. Réponse argumentée

Cetteposition repose sur une opposition artificielle entre théorie et pratique. En réalité, les modèles de communication sont des outils de lecture qui rendent visibles les mécanismes invisibles de l'interaction. Ignorer le modèle de Schramm, par exemple, conduit à attribuer les incompréhensions à un « manque d'attention » plutôt qu'à un décalage des champs d'expérience, ce qui empêche toute remédiation ciblée. De même, négliger la grille de Jakobson réduit l'enseignant à un correcteur de formes, au lieu d'un régulateur des fonctions langagières en contexte. Comme le rappelle Cuq et Gruca (2017), « la didactique des langues ne se contente pas de décrire des faits, elle propose des cadres pour les transformer en apprentissages » (p. 89). « Faire ce qui marche » sans cadre analytique revient à reproduire des routines dont on ignore les

effets réels sur la compétence communicative. Les modèles ne dictent pas la pratique ; ils l'éclairent, la rendent réflexive et adaptable. Former un enseignant, c'est lui donner des prismes pour décoder le chaos apparent de la classe et y agir avec intentionnalité pédagogique.

COURS 3 : FONCTIONS ET OBJECTIFS DE LA COMMUNICATION

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Identifier et distinguer les six fonctions du langage selon Jakobson dans des énoncés authentiques en contexte didactique.

Articuler fonctions linguistiques et objectifs communicationnels pour concevoir des activités pédagogiques ciblées.

Analyser des consignes, des interactions de classe et des supports FLE à travers le prisme fonctionnel jakobsonien.

Justifier des choix pédagogiques en fonction de la fonction langagière dominante visée et du niveau des apprenants (CECRL).

Cours Magistral (1h30)

3.1. Le modèle fonctionnel de Jakobson : fondements et structure

Roman Jakobson (1963) propose une articulation systématique entre les six facteurs constitutifs de tout acte de communication et six fonctions langagières correspondantes. Ce modèle structuraliste postule que « toute communication verbale implique six facteurs constitutifs ; à chacun correspond une fonction spécifique du langage » (Jakobson, 1963, p. 213). L'originalité de cette approche réside dans l'idée qu'aucun énoncé n'est monofonctionnel : une même phrase peut activer plusieurs fonctions, mais l'une d'elles domine selon l'orientation du message.

Exemple	Elément	Fonction correspondante	Orientation du message

« Paris est la capitale de la France. »	Contexte	Référentielle	Vers le référent, l'information
« J'adore ce cours ! », « Je suis fatigué. »	Émetteur	Expressive (émotive)	Vers le locuteur, ses affects
« Répétez après moi », « Pouvez-vous ouvrir la fenêtre ? »	Récepteur	Conative	Vers le destinataire, pour agir sur lui
« Allô ? », « Vous me suivez ? », « Euh... »	Canal	Phatique	Vers le contact, pour maintenir/rompre la communication
« Que signifie"éphémère"? », «"Prendre la mouche"est une expression. »	Code	Métalinguistique	Vers le code lui-même, pour clarifier
« Petit poisson deviendra grand... »	Message	Poétique	Vers la forme du message
l'esthétique | Jeux de mots, rimes, structures parallèles			

3.2. La fonction référentielle : transmettre l'information

Dominante dans les discours descriptifs, explicatifs ou informatifs, la fonction référentielle vise à décrire le monde de manière objective. En classe de langue, elle est centrale dans les activités de compréhension écrite/orale, les exposés, les comptes-rendus.

Enjeu didactique *:* Développer la précision lexicale, la structuration logique et la capacité à hiérarchiser l'information.

Piège pédagogique *:* Confondre maîtrise référentielle et compétence communicative. Comme le rappelle Moirand(1982), « savoir décrire ne suffit pas : il faut savoir adapter sa description à un destinataire, à un contexte, à une intention » (p. 67).

3.3. La fonction expressive : manifester la subjectivité

Centrée sur l'émetteur, cette fonction permet d'exprimer émotions, opinions, jugements. Elle est essentielle pour développer la prise de parole personnelle, l'argumentation, la narration de soi. ***Enjeu didactique :*** Encourager l'authenticité expressive tout en travaillant les marqueurs de subjectivité (adverbes, modalisateurs, temps verbaux). En contexte interculturel, les normes d'expression des émotions varient. L'enseignant doit créer un climat de confiance pour libérer la parole sans imposer de modèles affectifs ethnocentrés (Zarate, 2003).

3.4. La fonction conative : agir sur l'interlocuteur

Orientée vers le récepteur, elle vise à influencer, solliciter, ordonner ou persuader. Elle domine dans les consignes, les demandes, les conseils, les publicités.

Enjeu didactique : Travailler les actes de parole (Searle, 1972) et les stratégies de politesse (Brown & Levinson, 1987). La fonction conative est au cœur de la perspective actionnelle : « L'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Concevoir des activités conatives authentiques (demander un renseignement, négocier, convaincre) renforce la compétence pragmatique.

3.5. La fonction phatique

Souvent négligée, elle est pourtant cruciale pour gérer les tours de parole, maintenir l'attention, signaler des difficultés. En classe, les routines d'ouverture/fermeture (« Bonjour », « À demain ») relèvent de cette fonction. Tagliante (2006) souligne que « négliger le phatique, c'est risquer la rupture interactionnelle » (p. 92).

3.6. La fonction métalinguistique

Indispensable en didactique, elle permet de parler de la langue pour l'apprendre. Elle sous-tend les explications grammaticales, les définitions, les reformulations.

3.7. La fonction poétique

Au-delà de la littérature, elle inclut tout travail sur la forme : jeux de sonorités, structures rythmiques, créativité langagière. Elle favorise la mémorisation et le plaisir d'apprendre.

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Identification fonctionnelle dans des énoncés de classe

Situation : Voici une série d'énoncés tirés d'interactions réelles en classe de FLE :

a) « Aujourd'hui, nous allons travailler sur le passé composé. »

b) « Franchement, je trouve ce texte super intéressant ! »

c) « Est-ce que vous pouvez répéter la question, s'il vous plaît ? »

d) « "Tomber dans les pommes", ça veut dire quoi ? »

e) « Bonjour à tous, vous m'entendez bien ? »

f) « Le ciel est gris, la pluie tombe doucement, tout est calme… »

Consignes :

1. Pour chaque énoncé, indiquez la fonction jakobsonienne dominante et justifiez en une phrase.

2. Proposez une variante de l'énoncé (a) où la fonction dominante serait différente, et expliquez l'impact pédagogique de ce changement.

3. Rédigez un paragraphe de 10 lignes expliquant pourquoi un même énoncé peut activer plusieurs fonctions simultanément.

Exercice 2 : Conception d'activités ciblées par fonction

Situation : Vous devez concevoir une micro-activité de 10 minutes pour un groupe B1, en ciblant une fonction spécifique.

Consignes :

1. Choisissez deux fonctions parmi les six et, pour chacune, décrivez :

- L'objectif communicationnel visé
- La consigne donnée aux apprenants

- Le support ou la situation de départ
- Le critère de réussite observable

2. Justifiez en 8 lignes pourquoi ces deux fonctions sont pertinentes pour le niveau B1.

3. Anticipez une difficulté potentielle pour chaque activité et proposez une stratégie de remédiation.

Exercice 3 : Analyse fonctionnelle d'une consigne pédagogique

Situation : Consigne donnée en classe : « Lisez le document, soulignez les mots que vous ne comprenez pas, puis, en binôme, essayez de deviner leur sens avant de me demander. »

Consignes :

1. Identifiez les fonctions jakobsoniennes activées par cette consigne (plusieurs réponses possibles).
2. Analysez en quoi cette consigne favorise (ou non) l'autonomie communicative des apprenants.
3. Reformulez la consigne en variant la fonction dominante (ex. : passer d'une orientation conative à une orientation métalinguistique), et comparez les effets attendus sur l'interaction en classe.

Exercice 4 : Débat réflexif – Fonctions et équité pédagogique

Situation : Un enseignant affirme : « Je privilégie toujours la fonction référentielle : l'important, c'est que les étudiants transmettent l'information correctement. Les autres fonctions, c'est du "luxe" pour niveaux avancés. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés dans cette affirmation.

2. Rédigez une réponse argumentée (180-200 mots) en mobilisant le modèle de Jakobson et les principes de l'approche communicative.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Identification fonctionnelle dans des énoncés de classe

1. Analyse fonctionnelle des énoncés

a) « Aujourd'hui, nous allons travailler sur le passé composé. » fonction Métalinguistique

L'énoncé porte sur le code linguistique lui-même (objet d'apprentissage). |

b) « Franchement, je trouve ce texte super intéressant ! » Fonction Expressive

Marqueurs de subjectivité (« franchement », « super »), expression d'un jugement personnel. |

c) « Est-ce que vous pouvez répéter la question, s'il vous plaît ? » Fonction Conative

Demande adressée au récepteur pour obtenir une action (répétition). |

d) « "Tomber dans les pommes", ça veut dire quoi ? » Fonction Métalinguistique

Question portant sur le sens d'une unité du code (expression idiomatique). |

e) « Bonjour à tous, vous m'entendez bien ? » fonction Phatique

Vérification du canal et maintien du contact interactionnel. |

f) « Le ciel est gris, la pluie tombe doucement, tout est calme… » |fonction Poétique

Attention portée à la forme : rythme, assonances, évocation esthétique. |

2. Variante de l'énoncé (a) avec changement de fonction

Variante expressive : « Je suis vraiment enthousiaste à l'idée de travailler sur le passé composé aujourd'hui ! »

Impact pédagogique : En passant d'une fonction métalinguistique (neutre, informative) à une fonction expressive (subjective, affective), l'enseignant modélise l'engagement personnel et crée un climat motivant. Cela peut favoriser l'investissement des apprenants, mais risque de brouiller l'objectif si la fonction dominante de la tâche reste référentielle ou métalinguistique. L'enseignant doit donc expliciter le changement de registre.

3. Paragraphe : Plurifonctionnalité des énoncés

Un énoncé active rarement une seule fonction de manière exclusive. Par exemple, « Pouvez-vous répéter la question, s'il vous plaît ? » est principalement conative (demande d'action), mais il comporte aussi une dimension phatique (« s'il vous plaît » maintient la relation) et métalinguistique (la demande porte sur la forme du message). Jakobson (1963) précise que « la hiérarchie des fonctions varie selon le message, mais aucune n'est jamais absente » (p. 215). En didactique, cette plurifonctionnalité est une ressource : elle permet de travailler plusieurs compétences simultanément (ex. : politesse + clarification). L'enseignant doit cependant identifier la fonction dominante pour aligner consignes, supports et critères d'évaluation.

Exercice 2 : Conception d'activités ciblées par fonction

Fonction 1 : Conative – « Donner un conseil touristique »

- Objectif : Formuler des conseils utiles en utilisant les structures de recommandation (« Il faut… », « Je vous conseille de… », « Évitez de… »)
- Consigne : « En binôme, vous êtes guides touristiques. Préparez 3 conseils pour un visiteur qui vient à Paris pour la première fois. Présentez-les à la classe. »

- Support : Carte de Paris, liste de lieux emblématiques, fiche lexicale « verbes de conseil »
- Critère de réussite : Production orale fluide avec au moins 3 structures de conseil correctement employées et adaptées au contexte

Fonction 2 : Poétique – « Créer un slogan publicitaire »

- Objectif : Jouer sur la forme linguistique (rimes, allitérations, parallélismes) pour produire un message mémorable
- Consigne : « En groupe de 3, inventez un slogan pour promouvoir l'apprentissage du français. Utilisez au moins un procédé stylistique (rime, répétition, jeu de mots). »
- Support : Exemples de slogans francophones, fiche « procédés stylistiques simples »
- Critère de réussite : Slogan original, compréhensible, intégrant un procédé formel identifiable et justifié oralement.

Justification de pertinence pour le niveau B1

Le niveau B1 correspond au « seuil » où l'apprenant peut « faire face à la plupart des situations de la vie courante » (CECRL, 2001, p. 37). La fonction conative est donc centrale : elle permet de passer de la compréhension à l'action langagière autonome. La fonction poétique, quant à elle, favorise la créativité et la mémorisation par le plaisir, tout en travaillant la phonologie et la syntaxe de manière implicite. Ces deux fonctions complètent la fonction référentielle déjà bien installée à ce niveau, en développant la flexibilité communicative nécessaire pour interagir de manière authentique.

Difficultés anticipées&remédiations

- Conative : Difficulté : Maîtrise insuffisante des formes de politesse. → Remédiation : Fournir une banque de formulations modèles et travailler la distinction registre formel/familier avant la tâche.

- Poétique : Difficulté : Blocage face à la créativité imposée. → Remédiation : Proposer des amorces (« Le français, c'est… ») et autoriser le bilinguisme temporaire pour libérer l'expression.

Exercice 3 : Analyse fonctionnelle d'une consigne pédagogique

1. Fonctions activées par la consigne

« Lisez le document, soulignez les mots que vous ne comprenez pas, puis, en binôme, essayez de deviner leur sens avant de me demander. »

- Conative (dominante) : La consigne prescrit une série d'actions à exécuter.

- Métalinguistique : L'objectif porte sur la compréhension lexicale et la réflexion sur le code.

- Phatique : La structure en étapes (« puis », « avant de ») guide le déroulement interactionnel.

2. Analyse de l'autonomie communicative

Cette consigne favorise l'autonomie à deux niveaux :

- Cognitif : Elle encourage la stratégie d'inférence lexicale (« deviner leur sens ») avant le recours à l'enseignant, développant ainsi la compétence d'apprentissage.

- Interactionnel : Le travail en binôme crée un espace de négociation du sens entre pairs, réduisant la dépendance verticale.

Limite : Si les apprenants ne disposent pas de stratégies d'inférence, la consigne peut générer de la frustration. L'enseignant doit donc modéliser préalablement la démarche (« Quand je ne comprends pas un mot, je regarde le contexte, je cherche des indices… »).

3. Reformulation avec changement de fonction dominante

Variante métalinguistique dominante : « Avant de lire, observons ensemble les mots en gras : à votre avis, pourquoi sont-ils soulignés ? Quels indices dans le texte peuvent nous aider à comprendre leur sens ? »

Comparaison des effets :

- Version initiale (conative) : Oriente vers l'exécution rapide d'une tâche ; efficace pour la gestion de classe, mais risque de focaliser sur le produit plutôt que sur le processus.

- Version reformulée (métalinguistique) : Oriente vers la réflexion explicite sur les stratégies de compréhension ; favorise la métacognition et le transfert, mais peut ralentir le rythme.

Le choix dépend de l'objectif : automatiser une procédure (conative) ou développer une compétence stratégique (métalinguistique)

Exercice 4 : Débat réflexif – Fonctions et équité pédagogique

1. Présupposés relevés

- La fonction référentielle est « neutre » et universellement prioritaire.

- Les fonctions expressive, phatique, poétique relèvent d'un « supplément d'âme » réservé aux apprenants avancés.

- La compétence communicative se réduit à la transmission correcte d'informations.

2. Réponse argumentée

Cette position méconnaît la nature même de la compétence communicative. Jakobson (1963) montre que les six fonctions sont co-présentes dans tout énoncé : ignorer la fonction phatique, par exemple, c'est risquer des ruptures interactionnelles qui bloquent précisément la transmission référentielle. Par ailleurs, le CECRL définit l'apprenant comme « acteur social » devant accomplir des tâches variées (Conseil de l'Europe, 2001) : demander (conative), exprimer un avis (expressive), gérer un malentendu (phatique) sont des besoins immédiats, y compris au niveau A2. Privilégier

exclusivement le référentiel revient à former des apprenants capables de décrire le monde, mais pas d'interagir avec lui. Enfin, comme le souligne Moirand (1982), « l'efficacité communicative dépend de l'adéquation entre fonction dominante et contexte d'usage » (p. 72). Un enseignant équitable ne hiérarchise pas les fonctions a priori ; il les mobilise stratégiquement selon les objectifs, les profils et les situations. Former à la diversité fonctionnelle, c'est former à l'autonomie communicative réelle.

COURS 4 : OBSTACLES ET PERTURBATIONS DANS LA COMMUNICATION

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Identifier et catégoriser les différents types de perturbations (bruits physiques, psychologiques, linguistiques, culturels) dans les interactions didactiques.

Analyser leur impact sur la compréhension, la production langagière et la dynamique de groupe en classe de langue.

Concevoir des stratégies de remédiation adaptées (verbales, organisationnelles, interculturelles, métacognitives) pour maintenir ou relancer l'interaction.

Adopter une posture réflexive considérant le malentendu non comme un échec, mais comme un indicateur de négociation du sens et une ressource pédagogique.

4.1. De la théorie de l'information à la didactique : élargissement de la notion de « bruit »

Introduite par Shannon et Weaver (1949), la notion de bruit désignait initialement toute interférence technique altérant la transmission d'un signal. En didactique des langues, ce concept a été considérablement élargi : le bruit n'est plus un simple dysfonctionnement, mais un phénomène interactionnel inhérent à toute communication humaine. Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (1990), « toute interaction est traversée par des asymétries, des implicites et des écarts interprétatifs qui en font un processus fondamentalement fragile et négocié » (p. 42). En classe de langue, cette fragilité est amplifiée par les écarts culturels et la charge cognitive liée à l'apprentissage.

4.2. Typologie des perturbations communicationnelles en contexte didactique

Les obstacles se classent généralement en quatre catégories interdépendantes :

1. Physique ou Environnemental : les facteurs sont multiples, ils peuvent être provenant d' une condition acoustique défaillante, d' un éclairage inadapté, d' une disposition spatiale rigide, de supports visuels illisibles, de problèmes techniques (visio) par exemple : Étudiants du fond n'entendent pas les consignes ; tableau surchargé ; micro qui grésille.
2. Psychologique ou Affectif : Anxiété langagière, peur du jugement, faible estime de soi, saturation cognitive, manque de motivation, stress d'évaluation par exemple un apprenant qui se tait par peur de l'erreur ; blocage en prise de parole ; décrochage attentionnel |
3. Linguistique : Déficit lexical ou grammatical, interférences L1, débit inadapté, prononciation opaque, interlangue en construction, registres mal maîtrisés par exemple : « Je suis ici depuis trois jours » confondu avec « Je suis ici pour trois jours » ; incompréhension d'un idiome
4. Culturel ou Interculturel : Normes conversationnelles divergentes, gestion différente du silence, proxémie variable, rapport hiérarchique distinct, implicites culturels par exemple Un étudiant asiatique ne pose pas de questions par respect ; un autre coupe la parole par habitude conversationnelle méditerranéenne.

4.3. Impact sur l'apprentissage et la dynamique interactionnelle

Les perturbations non traitées génèrent trois risques majeurs :

1. Rupture du contrat didactique : L'apprenant perçoit la classe comme un espace insécure, ce qui inhibe la prise de risque langagière nécessaire à l'acquisition.
2. Surcharge cognitive : Comme le souligne Tagliante (2006), « quand l'apprenant mobilise toute son énergie pour décoder le canal ou gérer son

anxiété, il ne lui reste plus de ressources pour traiter le contenu linguistique » (p. 104).

3. Malentendus pragmatiques : L'interlocuteur comprend les mots mais rate l'intention, ce qui peut mener à des jugements erronés (« il est impoli », « il ne comprend rien »).

Le Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2020) insiste sur la médiation et les stratégies de compensation comme compétences clés pour transformer ces obstacles en opportunités d'apprentissage.

4.4. Stratégies d'adaptation et de remédiation : vers une pédagogie du malentendu

L'enseignant compétent ne cherche pas à éliminer les bruits, mais à les anticiper, identifier et réguler . Les stratégies se déclinent à plusieurs niveaux :

- Organisationnel : Aménagement de l'espace, vérification technique préalable, alternance des supports, pauses cognitives.
- Linguistique : Reformulation, paraphrase, simplification syntaxique, recours au visuel, explicitation métalinguistique ciblée.
- Affectif : Climat de bienveillance, valorisation de l'effort, droit à l'erreur, gestion différenciée du feedback, réduction de l'évaluation sommative immédiate.
- Interculturel : Explicitation des normes conversationnelles, travail sur les implicites, valorisation des répertoires plurilingues, médiation culturelle.

Comme le formulait Moirand (1982), « l'enseignant ne doit pas chercher à gommer les différences, mais à apprendre aux apprenants à les négocier » (p. 89). Cette posture transforme le malentendu en objet d'apprentissage plutôt qu'en symptôme d'échec.

Séance pratique (TD) (1h30) :

Exercice 1 : Diagnostic multi-niveaux d'une perturbation

Situation : En visioconférence, une étudiante ukrainienne de niveau A2 lit une fiche descriptive à voix haute. Sa connexion coupe trois fois. Elle hésite, rougit, et finit par dire : « Désolée, je ne suis pas bonne. » L'enseignant répond : « Ce n'est pas grave, on reprendra. » et passe au suivant.

Consignes :

1. Identifiez et classez les trois types de bruits présents dans cette séquence.
2. Analysez en 8 lignes l'impact combiné de ces bruits sur la participation future de l'étudiante.
3. Proposez deux stratégies de remédiation immédiates et une stratégie préventive pour éviter que la situation ne se reproduise.

Exercice 2 : Conception de remédiation interculturelle

Situation : Dans un groupe multinational, un étudiant brésilien coupe fréquemment la parole par enthousiasme. Un étudiant japonais reste silencieux, même quand on l'interroge directement. L'enseignant note : « L'un est trop impulsif, l'autre manque de participation. »

Consignes :

1. Expliquez en 10 lignes en quoi ces comportements relèvent de bruits culturels plutôt que de traits de personnalité.
2. Concevez une activité de régulation (15 min) qui valorise les deux styles sans les hiérarchiser.
3. Rédigez une phrase de feedback à adresser au groupe, explicitant la diversité des normes interactionnelles sans stigmatiser.

Exercice 3 : Simulation & observation croisée

Situation : Vous devez simuler une consigne de tâche complexe (B2) : « Résumez le texte en 5 lignes, en soulignant les enjeux implicites, puis débattez-en. »

Consignes :

1. Jouez la scène en binôme : l'un donne la consigne, l'autre simule un apprenant confronté à un bruit linguistique + psychologique (vocabulaire inconnu, peur de mal faire).

2. Pendant la simulation, l'observateur note :

   - Les signaux non verbaux d'incompréhension ou de stress
   - Les tentatives d'auto-régulation de l'apprenant
   - L'adéquation des adaptations de l'enseignant

3. Rédigez un rapport d'observation de 12 lignes proposant 3 ajustements concrets pour la prochaine itération.

Exercice 4 : Débat réflexif

Situation : Un stagiaire affirme : « Un bon cours, c'est un cours sans malentendu. Si les étudiants ne comprennent pas du premier coup, c'est que ma consigne est mal faite ou qu'ils ne sont pas attentifs. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés implicites dans cette affirmation.
2. Rédigez une réponse argumentée (180– 200 mots) en mobilisant la notion de négociation du sens et les stratégies de médiation (CECRL, 2020).

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Diagnostic multi-niveaux d'une perturbation

1. Classification des bruits

- Physique/Technique: Coupures de connexion visio, latence audio, instabilité du canal
- Psychologique/Affectif : Hésitations, rougissement, auto-dévalorisation (« je ne suis pas bonne »), anxiété de performance.
- Linguistique : Niveau A2 face à une tâche de lecture continue ; possible déficit lexical ou phonétique amplifié par le stress.

2. Impact combiné (paragraphe type)

La convergence de ces trois bruits crée un effet cumulatif inhibiteur. Le bruit technique rompt la continuité du flux langagier, augmentant la charge cognitive. Le bruit psychologique transforme cette rupture en échec internalisé, renforçant l'anxiété langagière (Horwitz, 1986). La réponse de l'enseignant (« Ce n'est pas grave, on reprendra »), bien que bienveillante, reste superficielle : elle ne restaure pas le sentiment de compétence ni ne propose de stratégie de régulation. Sans intervention ciblée, l'étudiante risque de développer un évitement communicationnel : prise de parole réduite, participation passive, dépendance accrue à la validation externe. À long terme, cela compromet l'acquisition du français académique et la confiance en ses capacités d'interaction.

3. Stratégies de remédiation
   - Immédiate 1 : Reformulation bienveillante + étayage lexical : « Ta prononciation est claire. Si un mot bloque, tu peux l'épeler ou le décrire. On est là pour s'entraîner. »
   - Immédiate 2 : Changement de modalité : proposer de continuer à l'écrit via le chat, puis relire à voix haute une fois la connexion stabilisée.
   - Préventive : Avant la séance, envoyer le texte avec une banque lexicale annotée ; tester la connexion ; instaurer une règle de classe : « Les coupures techniques ne sont pas des erreurs, on reprend là où on en était. »

Exercice 2 : Conception de remédiation interculturelle

1. Analyse des bruits culturels

Ces comportements ne relèvent pas de la « personnalité » mais de normes conversationnelles internalisées . Dans de nombreuses cultures latino-américaines, le chevauchement de parole signale l'engagement et la chaleur relationnelle, non l'impolitesse. À l'inverse, dans les cultures d'Asie de l'Est, le silence et l'écoute attentive sont souvent valorisés comme marques de respect et de réflexion profonde. L'enseignant qui interprète ces écarts à travers un prisme ethnocentrique (français) commet un malentendu pragmatique : il pathologise des différences culturelles. Comme le rappelle Byram (1997), la compétence interculturelle suppose « de suspendre son jugement ethnocentrique pour décoder les logiques interactionnelles de l'autre » (p. 34). En classe, ces divergences doivent être explicitées, régulées et valorisées comme ressources, non corrigées comme défauts

2. Activité de régulation

« Le tour de parole négocié » :

- Phase 1 (5 min) : Brainstorming collectif : « Dans votre culture, comment montre-t-on qu'on écoute ? Qu'on est d'accord ? »
- Phase 2 (5 min) : Mise en place de signaux non verbaux communs (ex. : lever un doigt = je veux préciser ; hochement = je suis en train de traiter ; carte verte/rouge = prêt/pas prêt).
- Phase 3 (5 min) : Débat court sur un sujet neutre avec observation croisée : chacun note un moment où un style différent a enrichi l'échange.

Objectif : Créer un méta-code interactionnel explicite, sans imposer une norme unique.

3. Phrase de feedback type

« J'ai remarqué que nous avons des façons différentes de participer : certains interviennent vite pour montrer leur intérêt, d'autres prennent du temps pour formuler

leur pensée. Aucune n'est supérieure. Notre objectif est d'apprendre à naviguer entre ces styles pour que chacun trouve sa place dans l'échange. »

Exercice 3 : Simulation&observation croisée

Observations : L'apprenant présente des signes de surcharge cognitive : regard fuyant, silences prolongés, reformulations hésitantes (« euh… donc en gros… »). Il tente une auto-régulation en demandant un synonyme, mais l'enseignant, focalisé sur la consigne initiale, ne capte pas le signal. La consigne originale cumule trois opérations cognitives (résumé, identification des implicites, débat) sans échelonnement, ce qui amplifie le bruit linguistique et psychologique. Ajustements proposés :

1. Découpage séquentiel: « Étape 1 : relevez 3 idées principales. Étape 2 : identifiez un implicite. Étape 3 : préparez un argument. »

2. Support visuel : Afficher une fiche « mots-clés pour les implicites » (sous-entendu, non-dit, ironie, présupposé).

3. Validation intermédiaire: Introduire un check-point : « Montrez-moi vos 3 idées avant de passer à l'étape 2. »

Ces ajustements réduisent la charge cognitive, transforment le bruit en objet de travail explicite et restaurent le sentiment de compétence.

Exercice 4 : Débat réflexif

1. Présupposés relevés

- La communication idéale est linéaire et sans friction.
- L'erreur d'interprétation relève uniquement de l'émetteur ou de la négligence du récepteur.
- Le malentendu est un dysfonctionnement à éradiquer, non un processus à accompagner.

2. Réponse argumentée

Cette vision repose sur une conception mécaniste de la communication, incompatible avec les réalités de la classe de langue. Le CECRL (2020) définit la médiation comme « la capacité à faciliter la compréhension et la coopération entre des interlocuteurs qui ne partagent pas le même répertoire linguistique ou culturel » (p. 91). Le malentendu n'est donc pas un échec, mais un indicateur de négociation du sens . En situation d'apprentissage, les écarts interprétatifs sont inévitables : ils révèlent les zones de friction interculturelle, les limites lexicales, les stratégies d'inférence en construction. Ignorer cette dynamique, c'est passer à côté de l'essentiel : former des apprenants capants de gérer l'incertitude communicationnelle. Comme le rappelle Moirand (1982), « la compétence communicative ne se mesure pas à l'absence d'erreurs, mais à la capacité à les réparer en interaction » (p. 94). Un bon cours n'est pas un cours sans bruit, c'est un cours où le bruit est identifié, verbalisé et transformé en ressource d'apprentissage.

COURS 5 : RELATIONS INTERINDIVIDUELLES ET STYLES DE COMMUNICATION

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Analyser les dynamiques relationnelles en contexte didactique en mobilisant les concepts de face, de politesse et de positionnement énonciatif.

Identifier et caractériser les principaux styles de communication (direct/indirect, formel/informel, coopératif/compétitif) et leurs marqueurs linguistiques.

Adapter sa posture et son registre en fonction du profil des interlocuteurs, du contexte institutionnel et des objectifs pédagogiques.

Concevoir des activités pédagogiques développant la compétence relationnelle et la flexibilité stylistique des apprenants.

Cours Magistral (1h30)

5.1. La communication interpersonnelle en contexte éducatif : au-delà de la transmission

La relation pédagogique n'est pas un simple canal de transmission, mais un espace interactionnel co-construit où se négocient identités, statuts et intentions. Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (2005), « toute interaction est simultanément transactionnelle (échange d'informations) et relationnelle (négociation des places) » (p. 37). En classe de langue, cette double dimension est amplifiée : l'apprenant doit à la fois acquérir un code linguistique et s'ajuster à des normes relationnelles parfois étrangères. L'enseignant, quant à lui, oscille entre posture d'autorité institutionnelle et

rôle de médiateur bienveillant. Cette tension nécessite une compétence relationnelle explicite, rarement enseignée comme telle dans les formations initiales.

5.2. Théorie de la « face » et politesse linguistique : fondements interculturels

Développée par Brown et Levinson (1987), la théorie de la « face » postule que tout interlocuteur possède deux besoins fondamentaux :

- Face positive : désir d'être apprécié, reconnu, inclus dans le groupe.
- Face négative : désir d'autonomie, de non-imposition, de respect de son territoire.

Les actes de langage menaçant la face (Face-Threatening Acts ou FTA) – comme critiquer, ordonner, contredire – nécessitent des stratégies de politesse pour être acceptables. Brown et Levinson (1987) identifient quatre grandes stratégies :

1. Action franche (sans atténuation) : « Fermez la fenêtre. »
2. Politesse positive : valorisation de l'interlocuteur, « On pourrait fermer la fenêtre, qu'en penses-tu ? »
3. Politesse négative : respect de l'autonomie, « Si cela ne vous dérange pas, pourriez-vous fermer la fenêtre ? »
4. Action indirecte : suggestion implicite, « Il fait un peu froid ici, non ? »

En didactique des langues, cette grille est cruciale : « Enseigner la politesse, ce n'est pas inculquer des formules toutes faites, c'est développer la capacité à évaluer le degré de menace et à choisir la stratégie adaptée au contexte » (Zarate, 2003, p. 112).

5.3. Styles de communication : typologie et marqueurs linguistiques

Les styles communicationnels varient selon des paramètres culturels, individuels et situationnels. On peut les classer ainsi :

Selon les participants :

1. **Communication interpersonnelle :** C’ est la communication directe entre deux personnes c’ est-à-dire un émetteur et un récepteur. C’ est la discussion orale

entre les individus qui constituent l' essence de la vie sociale. Ce type de communication nécessite la rétroactivité qui va assurer la continuité des conversations

2. **La communication de masse :** C' est l' émission d' information en public; à un nombre illimité de récepteurs.
   Ce type de communication ne nécessite pas obligatoirement la présence de feedback exemple : conférence de presse ; avis ; déclaration… etc
3. **La communication de groupe :** C' est l' émission d' un message par un émetteur à un groupe ciblé (un nombre de récepteur bien défini).exemple : publicité, la communication interne dans un département d' une entreprise.

Selon le lieu :

1. Communication interne
2. Communication externe

Selon le temps

1. Communication immédiate
2. Communication différée

Selon le feed-back :

1. Communication unidirectionnelle
2. Communication bidirectionnelle ou multidirectionnelle

Selon le cadre :

1. Communication formelle
2. Communication informelle

Selon le statut dans l' entreprise :

1. Communication ascendante
2. Communication descendante
3. Communication transversale

Remarque : Ces catégories ne sont pas des stéréotypes culturels figés. Un même individu peut mobiliser différents styles selon le contexte. L'objectif pédagogique est de développer la mobilité stylistique, c'est-à-dire la capacité à adapter son registre à la situation.

5.4. Adaptation aux interlocuteurs : compétence pragmatique et empathie communicationnelle

S'adapter à son interlocuteur suppose trois compétences imbriquées :

1. Observation : décoder les signaux verbaux et non verbaux (rythme, ton, posture, regards).
2. Inférence : formuler des hypothèses sur les attentes, le niveau de compétence, les normes culturelles de l'autre.
3. Ajustement : modifier son code, son registre ou sa stratégie interactionnelle en conséquence.

Cette démarche relève de la compétence pragmatique telle que définie par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2020, p. 48): « capacité à utiliser la langue de façon appropriée au contexte social et culturel » (p. 48). Elle implique aussi une forme d'empathie communicationnelle : non pas fusion affective, mais capacité à se représenter le point de vue linguistique et relationnel de l'autre. Comme le souligne Tagliante (2006, p. 127),« l'enseignant compétent est un caméléon relationnel : il ne perd pas son identité, mais il ajuste sa couleur pour faciliter la rencontre ».

5.5. Enjeux didactiques : former à la flexibilité relationnelle

Former les futurs enseignants à la gestion des relations interindividuelles suppose :

- Expliciter l'implicite : rendre visibles les normes relationnelles souvent tacites (qui parle, quand, comment, à qui).
- Varier les postures : entraîner à alterner autorité bienveillante, écoute active, co-construction, sans confusion des rôles.
- Travailler la réflexivité : développer la capacité à analyser ses propres interactions et à ajuster sa pratique.
- Valoriser la diversité : considérer les différences de styles non comme des obstacles, mais comme des ressources pour enrichir l'interaction pédagogique.

Comme le rappelle Cuq et Gruca (2017, p.156), « la compétence relationnelle n'est pas un supplément optionnel : elle est constitutive de la compétence professionnelle en didactique des langues »

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Analyse de styles dans des interactions authentiques

Situation : Trois extraits d'interactions en classe de FLE :

- Extrait A : « Bon, écoutez-moi bien : vous faites l'exercice 3, page 45, et vous me le rendez dans 20 minutes. Des questions ? Non ? Allez, on commence. »
- Extrait B : « Alors, si vous le voulez bien, nous pourrions travailler sur l'exercice 3. Qu'en pensez-vous ? Si vous avez des difficultés, n'hésitez pas à me solliciter. »
- Extrait C : « L'exercice 3, page 45, c'est pour maintenant. Ceux qui ont fini peuvent aider les autres. On fait équipe ! »

Consignes :

1. Pour chaque extrait, identifiez le style de communication dominant (directivité, formalité, orientation relationnelle) et justifiez par des marqueurs linguistiques précis.

2. Analysez l'impact potentiel de chaque style sur la motivation et la participation des apprenants.

3. Proposez une reformulation de l'extrait A en adoptant le style de l'extrait B, puis inversement, en expliquant les effets attendus sur la dynamique de classe.

Exercice 2 : Conception d'activités de flexibilité stylistique

Situation : Vous devez concevoir une activité pour un groupe B2 visant à développer la capacité à adapter son registre selon l'interlocuteur.

Consignes :

1. Décrivez une situation communicative nécessitant un changement de registre (ex. : demander un service à un pair vs à un supérieur hiérarchique).

2. Précisez :

- La consigne donnée aux apprenants
- Les supports ou amorces fournis
- Les critères d'observation pour l'enseignant

3. Justifiez en 8 lignes en quoi cette activité développe la compétence pragmatique telle que définie par le CECRL (2020).

4. Anticipez une difficulté interculturelle potentielle et proposez une stratégie de médiation.

Exercice 3 : **Simulation&observation croisée de postures**

Situation : Vous devez simuler un feedback correctif après une production orale d'apprenant.

Consignes :

1. L'enseignant doit donner un feedback en adoptant successivement trois postures :

   Posture directive (correction explicite)

   Posture coopérative (négociation de la forme)

   Posture inductive (guidage vers l'auto-correction)
2. L'observateur note :

   Les marqueurs linguistiques et para-verbaux de chaque posture

   La réaction de l'apprenant (verbale et non verbale)

Exercice 4 : Débat réflexif

Situation : Un stagiaire affirme : « Pour être respecté, il faut garder une distance professionnelle. Si on est trop proche des étudiants, on perd son autorité. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés implicites dans cette affirmation.

2. Rédigez une réponse argumentée en mobilisant les concepts de face, de politesse et de proximité relationnelle.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Analyse de styles dans des interactions authentiques

1. Identification des styles

A (tutoiement implicite) (monologue descendant) « écoutez », « faites », « rendez ») ; absence de modalisateurs ; clôture autoritaire « Allez, on commence »

B (vouvoiement, conditionnel) (négociation) (« pourrions », « pourriez ») ;(« Qu'en pensez-vous ? ») ; marqueurs de politesse (« si vous le voulez bien », « n'hésitez pas »)

C (tutoiement, registre familier) (solidarité), Pronom « on », (« On fait équipe ! ») ; (« Ceux qui ont fini peuvent aider »)

2. Impact sur la motivation et la participation

- Extrait A : Efficace pour la gestion du temps et la clarté des attentes, mais risque d'inhiber la prise de parole spontanée et de générer une motivation extrinsèque (obéissance plutôt qu'engagement).
- Extrait B : Favorise l'autonomie et la responsabilité des apprenants, mais peut créer de l'incertitude chez les publics habitués à des cadres plus directifs.
- Extrait C : Stimule la cohésion de groupe et l'entraide, mais peut marginaliser les apprenants en difficulté s'ils ne se sentent pas légitimes pour « aider ».

3. Reformulations comparées

A → style B : « Si vous le souhaitez, nous allons maintenant travailler sur l'exercice 3, page 45. Vous aurez environ 20 minutes. N'hésitez pas à me poser des questions si besoin. »

Effet attendu *:* Réduction de la menace pour la face négative (autonomie préservée), augmentation du sentiment de compétence, mais possible perte de repères temporels pour les apprenants peu autonomes.

B → style A :« Exercice 3, page 45, maintenant. 20 minutes. Questions ? Non ? On commence.»

Effet attendu : Gain de temps et clarté procédurale, mais risque de perception autoritaire et de réduction de l'engagement cognitif.

Conclusion pédagogique : Aucun style n'est intrinsèquement supérieur ; l'enseignant compétent alterne selon les objectifs, le niveau et la dynamique du groupe.

Exercice 2 : Conception d'activités de flexibilité stylistique

1. Situation communicative cible

Scénario : Demander une prolongation de délai pour un rendu de devoir.

- Variante 1 : Demande adressée à un pair (camarade de promotion).
- Variante 2 : Demande adressée au responsable pédagogique.

2. Description de l'activité

1. Consigne : « En binôme, préparez deux versions d'un message (oral ou écrit) pour demander une prolongation : une à un camarade, une à un responsable. Identifiez les différences de registre. »
2. Supports : Fiche « marqueurs de politesse et de modalisation » ; exemples authentiques de mails académiques ; grille d'auto-évaluation stylistique
3. Critères d'observation :

    - Adaptation du vouvoiement/tutoiement
- Usage des modalisateurs (« peut-être », « il se pourrait que »)

    - Structure argumentative (justification plus développée pour le supérieur) Formules d'ouverture/fermeture adaptées.

3. Justification CECRL

Cette activité développe la compétence pragmatique telle que définie par le CECRL (2020) : « utiliser la langue de façon appropriée au contexte social et culturel » (p. 48). En confrontant deux situations de même intention mais de statuts différents, l'apprenant prend conscience que la « correction » linguistique ne suffit pas : il faut aussi maîtriser les normes relationnelles implicites. Cette prise de conscience est un préalable à la mobilité stylistique, compétence clé pour l'insertion académique et professionnelle en contexte francophone.

4. Difficulté interculturelle&médiation

Difficulté anticipée : Dans certaines cultures, la hiérarchie est si marquée qu'une demande à un supérieur est perçue comme inconvenante, quel que soit le registre.

Stratégie de remédiation: Expliciterles normes francophones sans les présenter comme universelles : « En France, il est acceptable de demander une faveur à un supérieur si la forme est polie et la justification pertinente. Ce n'est pas un manque de respect, c'est une négociation attendue. » Proposer ensuite un travail comparatif : « Comment feriez-vous dans votre contexte culturel ? » pour valoriser les répertoires pluriculturels.

Exercice 3 : Simulation&observation croisée de postures

Observations comparatives :

- Posture directive : Marqueurs : impératifs, corrections explicites (« Non, on dit… »), ton ferme. Réaction de l'apprenant : acquiescement rapide, regard baissé, production mécanique. Efficacité : correction immédiate de la forme, mais engagement cognitif faible.

- Posture coopérative : Marqueurs : interrogations (« Et si on essayait comme ça ? »), reformulations négociées, ton chaleureux. Réaction : hésitations suivies d'essais actifs, regards de recherche. Efficacité : appropriation progressive, mais temps plus long.

- Posture inductive : Marqueurs : pauses, relances métacognitives (« Qu'est-ce qui te fait penser que… ? »), silence toléré. Réaction : effort d'auto-correction, parfois blocage. Efficacité : développement de l'autonomie, mais risque de frustration si l'étayage est insuffisant.

Recommandation pour le niveau A2 : Privilégier une alternance coopérative/inductive avec étayage fort. À ce niveau, l'apprenant dispose de ressources limitées : une posture purement inductive peut générer de l'anxiété. Une approche coopérative, avec reformulations modélisantes et validation des essais, préserve la face positive tout en guidant vers la norme. Comme le rappelle Tagliante (2006), « au niveau seuil, le feedback doit être à la fois correctif et encourageant pour ne pas bloquer la prise de risque langagière » (p. 134).

Exercice 4 : Débat réflexif

1. Présupposés relevés

- Autorité et proximité sont mutuellement exclusives.
- Le respect s'obtient par la distance, non par la reconnaissance relationnelle.
- La posture enseignante est monolithique et ne peut s'adapter aux contextes.

2. Réponse argumentée :

Cette affirmation repose sur une vision binaire de la relation pédagogique, incompatible avec les recherches en interaction didactique. La théorie de la face (Brown&Levinson, 1987) montre que le respect ne naît pas de la distance, mais de la reconnaissance mutuelle des besoins d'autonomie et d'appartenance. Une posture trop distante peut protéger la face négative de l'enseignant, mais menace la face positive des apprenants, générant inhibition ou résistance. À l'inverse, une proximité bien régulée – fondée sur l'écoute, la validation et la clarté des attentes – renforce l'autorité légitime, c'est-à-dire celle qui est reconnue et non subie. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2005), « l'autorité interactionnelle se construit dans la négociation,

non dans l'imposition » (p. 52). En contexte interculturel, cette nuance est cruciale : ce qui est perçu comme « distance professionnelle » dans un cadre peut être interprété comme « froideur » dans un autre. Former les enseignants, c'est donc leur donner des outils pour ajuster leur posture sans perdre leur identité professionnelle.

COURS 6 : COMMUNICATION ÉCRITE : SPÉCIFICITÉS ET ENJEUX

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Distinguer les caractéristiques linguistiques, discursives et pragmatiques de la communication écrite en contexte d'apprentissage des langues.

Analyser et sélectionner des supports écrits authentiques ou didactisés en fonction des objectifs pédagogiques et du niveau des apprenants (CECRL).

Concevoir des activités de compréhension et production écrites intégrant les stratégies de lecture/écriture et les compétences communicatives ciblées.

Évaluer les productions écrites selon une approche critériée, formative et constructive, alignée sur les descripteurs du CECRL.

Cours magistral (1h30)

6.1. Écriture et communication : au-delà de la transcription de l'oral

La communication écrite ne se réduit pas à une version « figée » de l'oral. Elle constitue un mode discursif autonome, régi par des normes linguistiques, cognitives et sociales spécifiques. Comme le rappelle Charaudeau (2005), « écrire, ce n'est pas transcrire une parole intérieure, c'est construire un objet langagier destiné à un destinataire absent, dans un contexte décalé » (p. 78). Cette distance énonciative implique :

- Une planification accrue : l'écrit permet (et exige) la révision, la reformulation, l'organisation logique.
- Une explicitation renforcée : l'absence de feedback immédiat et de support para-verbal oblige à anticiper les besoins interprétatifs du lecteur.

- Une normativité sociale : l'écrit engage la responsabilité de son auteur et relève souvent de genres institutionnalisés (lettre, rapport, article, etc.).

En didactique des langues, ignorer ces spécificités conduit à des activités de « rédaction » déconnectées des enjeux communicationnels réels. L'objectif n'est pas seulement de produire un texte « correct », mais de développer une compétence scripturale communicative : savoir écrire pour être lu, compris et pour agir sur autrui.

6.2. Caractéristiques distinctives de l'écrit en FLE

Linguistique : Syntaxe complexe (subordination, nominalisation) ; lexique précis et varié ; ponctuation structurante ; marques d'énonciation explicites, autrement dit en didactique il faut :

Travailler la phrase complexe, les connecteurs logiques, la cohésion textuelle, la variation lexicale

Discursive : Organisation hiérarchisée (paragraphes, titres) ; progression thématique maîtrisée ; genres codifiés (narratif, argumentatif, descriptif, etc.) autrement dit en didactique il faut : Enseigner les schémas textuels, les marqueurs de structure, les conventions génériques.

Pragmatique : Intention communicative claire ; adaptation au destinataire et au contexte ; prise en compte des implicites culturels, autrement dit en didactique il faut : Développer la conscience du contexte d'écriture, la négociation du sens, la compétence interculturelle écrite |

Cognitive : Charge de planification élevée ; gestion de la mémoire de travail ; révision itérative, autrement dit en didactique il faut : Proposer des étapes intermédiaires (brouillon, carte mentale, relecture guidée) |

Comme le souligne Cuq et Gruca (2017, p.203), « la compétence écrite ne s'acquiert pas par accumulation d'exercices grammaticaux, mais par une pratique régulière, contextualisée et réflexive de l'écriture ».

6.3. Supports écrits en didactique : typologie et critères de sélection

Les supports écrits utilisés en classe de FLE se classent en trois catégories complémentaires :

1. Authentiques : ce sont les Articles de presse, les publicités, les courriels professionnels, les blogs, les notices, et les formulaires, ce type de support recouvrent l'avantage d'une exposition à la langue réelle ; le développement de la compétence interculturelle ; la motivation par l'ancrage social mais leurs exploitation exige des précautions : nécessite un étayage lexical et culturel ; risque de surcharge cognitive si le niveau est inadapté |
2. Didactisés : ces supports sont des textes simplifiés, des exercices à trous, des modèles de lettres, des fiches méthodologiques, ils assurent une Progression contrôlée ; une focalisation sur des points linguistiques ciblés et une sécurité pour l'apprenant débutant mais ils peuvent présenter des risques de décontextualisation et ils peuvent ainsi limiter l'exposition à la complexité authentique.
3. Produits par les apprenants : comme les Journaux de bord, les productions créatives, les comptes-rendus, les projets collaboratifs, leur point forts c'est l'engagement actif ; le développement de l'autonomie ; la valorisation de la créativité mais ils Nécessitent un cadre clair et un feedback constructif pour éviter la fossilisation des erreurs.

La sélection doit obéir à trois principes : adéquation au niveau CECRL, pertinence communicative (l'écrit sert- il un objectif réel ?) et diversité générique (exposer à plusieurs types de textes).

6.4. Stratégies pédagogiques pour l'enseignement de l'écrit

Enseigner la communication écrite suppose d'articuler trois dimensions :

1. Compréhension écrite :

- Stratégies de lecture : repérage, inférence, synthèse, évaluation critique.

- Activités : QCM, questions ouvertes, cartes heuristiques, débats à partir de textes.

- Objectif : former des lecteurs autonomes, capables de traiter des textes variés.

2. Production écrite :

- Approche processuelle : planification → rédaction → révision → publication.

- Étayage : modèles, banques lexicales, grilles de relecture, feedback pair-à-pair.

- Objectif : développer l'autonomie scripturale et la conscience des normes génériques.

3. Interaction écrite :

- Courriels, forums, chats, commentaires : écrits interactifs à visée communicative immédiate.

- Travail sur la nétiquette, la concision, la clarté, l'adaptation au registre numérique.

- Objectif : préparer les apprenants aux usages professionnels et sociaux de l'écrit numérique.

Tagliante (2006, p.156) insiste sur le fait que « l'écrit en classe de langue ne doit pas être une fin en soi, mais un moyen d'agir et d'interagir dans des situations signifiantes ».

6.5. Évaluation formative des productions écrites

L'évaluation de l'écrit en didactique communicative repose sur trois principes :

- Critère explicite : grilles alignées sur les descripteurs CECRL (adéquation à la tâche, cohérence, correction linguistique, richesse lexicale).
- Feedback constructif : commentaires ciblés, valorisant les progrès et proposant des pistes d'amélioration concrètes.

- Auto-évaluation et co- évaluation : développer la métacognition et la capacité à relire/corriger ses propres textes ou ceux des pairs.

Comme le rappelle le Volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2020, p.127), « l'évaluation doit servir l'apprentissage, non le sanctionner »

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Analyse comparative de supports écrits

Situation : Trois documents sur le thème de l'environnement :

- Doc A : Article de presse simplifié (niveau B1) sur le recyclage.
- Doc B : Courriel professionnel (niveau B2) demandant des informations sur une politique écologique.
- Doc C : Publication Instagram (niveau A2) avec hashtags et emojis sur les gestes écologiques.

Consignes :

1. Pour chaque document, identifiez : le genre textuel, le registre de langue, l'intention communicative dominante et le public cible.

2. Comparez les trois documents en termes de : complexité syntaxique, densité lexicale, usage des marqueurs de cohésion.

3. Proposez une activité de compréhension écrite pour le niveau B1 à partir du Doc A, en précisant : consigne, support, critère de réussite.

Exercice 2 : Conception d'une séquence de production écrite

Situation : Vous devez concevoir une activité de production écrite pour un groupe B1 : « Écrire un courriel à une université francophone pour demander des informations sur un master ».

Consignes :

1. Décrivez les étapes de la séquence (avant/pendant/après l'écriture) en intégrant : étayage lexical, modélisation, révision guidée.
2. Précisez les critères d'évaluation alignés sur les descripteurs CECRL pour la production écrite interactive (B1).

3. Anticipez deux difficultés potentielles (linguistique ou pragmatique) et proposez une stratégie de remédiation pour chacune.
4. Justifiez en 8 lignes en quoi cette activité développe la compétence communicative écrite au-delà de la simple correction grammaticale.

Exercice 3 : Atelier de révision collaborative

Situation : Voici un courriel rédigé par un apprenant A2 :

« Bonjour, je veux savoir sur master. Quand est-ce que je peux appliquer ? Merci. »

Consignes :

1. En binôme, identifiez trois axes d'amélioration (forme, fond, pragmatique).
2. Proposez une version révisée du courriel en respectant le niveau A2 (ne pas compliquer).
3. Rédigez un feedback formatif type (5-6 lignes) à adresser à l'apprenant, valorisant les points positifs et guidant vers l'amélioration.
4. Expliquez en 6 lignes pourquoi le feedback pair-à-pair peut être plus efficace qu'un feedback exclusivement enseignant/apprenant pour ce type de tâche.

Exercice 4 : Débat réflexif

Situation : Un stagiaire affirme : « L'écrit, c'est secondaire. L'important en FLE, c'est l'oral : si les étudiants parlent, ils apprendront. La grammaire et l'orthographe viendront après. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés implicites dans cette affirmation.
2. Rédigez une réponse argumentée (180– 200 mots) en mobilisant les concepts de compétence scripturale, de complémentarité oral/écrit et de perspectives actionnelles.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Analyse comparative de supports écrits

1. Analyse des trois documents

Document	Type de texte	Registre	Intention de communication	Public cible
A	Article	Formel, standard	Sensibiliser et informer	Masse, grand public(B1)
B	Couriel professionnel	Formel, standard (politesse)	Demander des renseignements. Initier un échange institutionnel	Responsable administratif (B2)
C	Post instagram	Informel, familier, visuel	Partager et mobiliser	Jeunes, communauté en ligne (A2)

2. Comparaison linguistique et discursive

- Complexité syntaxique : Doc B > Doc A > Doc C (phrases subordonnées et nominalisations dans le courriel ; phrases simples mais structurées dans l'article ; phrases nominales et elliptiques sur Instagram).
- Densité lexicale : Doc B utilise un lexique spécialisé (« politique écologique », « critères d'admission ») ; Doc A un lexique courant avec quelques termes techniques expliqués ; Doc C privilégie des mots-clés et des hashtags.
- Marqueurs de cohésion : Doc B et A utilisent des connecteurs logiques (« cependant », « par conséquent ») ; Doc C repose sur la juxtaposition et les éléments visuels (emojis, mise en page).

3. Activité de compréhension écrite type (Doc A, niveau B1)

- Consigne : « Lisez l'article sur le recyclage. En binôme, relevez : (1) trois gestes concrets proposés, (2) deux arguments en faveur du recyclage, (3) un mot que vous ne comprenez pas et essayez d'en deviner le sens grâce au contexte. »
- Support : Article annoté avec glossaire marginal optionnel.
- Critère de réussite : Capacité à identifier les informations explicites, à inférer le sens d'un mot inconnu et à échanger sur sa compréhension avec un pair.

Exercice 2 : Conception d'une séquence de production écrite

1. Étapes de la séquence

Avant l'écriture : étapes

- Analyse de modèles de courriels universitaires
- Brainstorming lexical : formules de politesse, questions types
- Carte mentale : « Que dois-je demander ? »

Objectif : Activer les connaissances, fournir un étayage linguistique et pragmatique |

Pendant l'écriture : étapes

- Rédaction guidée avec fiche « structure d'un courriel formel
- Relecture par un pair selon une grille simplifiée
- Révision à partir des feedbacks reçus

Objectif : Développer l'autonomie scripturale et la conscience des normes génériques |

Après l'écriture : étapes

- Envoi simulé ou réel du courriel
- Retour de l'enseignant sous forme de commentaires ciblés
- Auto-évaluation : « Qu'ai-je appris sur l'écriture professionnelle ? »

Objectif : Ancrer l'apprentissage dans une perspective actionnelle et réflexive

3. Critères d'évaluation alignés CECRL (B1 – Production écrite interactive)

- Adéquation à la tâche : Le courriel contient bien une demande claire d'informations sur le master.
- Cohérence et cohésion : Organisation logique (salutation → présentation → demande → formule de politesse) ; usage approprié des connecteurs.
- Correction linguistique : Maîtrise suffisante des structures B1 (présent, futur proche, conditionnel de politesse) ; orthographe et ponctuation globalement correctes.
- Richesse lexicale : Usage de formules conventionnelles (« Je vous serais reconnaissant de… », « Dans l'attente de votre réponse ») et de vocabulaire académique de base.

3. Difficultés anticipées&remédiations

Difficulté pragmatique *:* Méconnaissance des normes de politesse académique francophone. → Remédiation : Fournir une banque de formulations modèles et travailler la distinction registre formel/familier avant la tâche.

Difficulté linguistique : Maîtrise insuffisante du conditionnel de politesse. → Remédiation : Proposer un mini-atelier de conjugaison contextualisée (« Je voudrais » vs « Je veux ») avec exercices d'application immédiate.

4. Justification

Cette activité développe la compétence communicative écrite en ancrant l'écriture dans une situation authentique et significative : demander des informations pour un projet d'études. Elle dépasse la simple correction grammaticale en travaillant la dimension pragmatique (adaptation au destinataire, normes de politesse), discursive (structure du courriel) et stratégique (planification, révision). Conformément à la perspective actionnelle du CECRL, l'apprenant n'écrit pas « pour écrire », mais pour agir socialement par la langue. Cette finalité motive l'engagement cognitif et favorise un apprentissage durable.

Exercice 3 : Atelier de révision collaborative

1. Axes d'amélioration identifiés

Axe	Constat	Proposition
Forme	Phrase nominale, absence de ponctuation, orthographe approximative	Structurer en phrases complètes ; ajouter la ponctuation ; corriger « appliquer » → « postuler »
Fond	Demande trop vague (« savoir sur master »)	Préciser : nom du master, université, informations souhaitées (dates, prérequis, procédure)
Pragmatique	Registre trop direct (« je veux »), absence de formules de politesse	Adopter le conditionnel de politesse ; ajouter salutation et formule de clôture adaptées

2. Version révisée (niveau A2 maintenu)

« Bonjour, Je m'appelle [Prénom]. Je suis intéressé(e) par votre master en [domaine]. Pourriez-vous m'indiquer les dates limites pour postuler et les documents nécessaires ? Merci beaucoup pour votre aide. Cordialement, [Prénom] »

3. Feedback formatif

« Ton courriel est clair et va droit au but : c'est une qualité ! Pour le rendre encore plus efficace, tu peux : (1) préciser le nom du master qui t'intéresse, (2) utiliser "Pourriez-vous" au lieu de "je veux" pour être plus poli, et (3) ajouter une petite phrase de conclusion. Essaie de relire ton texte en te posant : "Est-ce que la personne qui va lire saura exactement ce que je demande ?" Bravo pour ton travail ! »

4. Intérêt du feedback pair-à-pair

Le feedback entre pairs favorise la métacognition : en corrigeant le texte d'un camarade, l'apprenant développe sa propre vigilance linguistique et pragmatique. Il réduit aussi l'anxiété liée au jugement enseignant et crée un climat de collaboration. Enfin, il prépare à l'autonomie : dans la vie professionnelle, on relit et on est relu par des collègues, pas seulement par un expert. Comme le souligne Tagliante (2006, p.168), « la co-évaluation est un levier puissant pour transformer l'erreur en ressource collective ».

Exercice 4 : Débat réflexif

1. Présupposés relevés

- L'oral et l'écrit sont hiérarchisables : l'un serait prioritaire, l'autre secondaire.
- La grammaire et l'orthographe sont des « suppléments » qui viendraient « naturellement » après la pratique orale.
- La compétence communicative se réduit à la capacité à parler, ignorant les enjeux de l'écrit dans les parcours académiques et professionnels.

2. Réponse argumentée

Cette affirmation repose sur une vision réductrice de la compétence communicative. Le CECRL (2020) définit l'apprenant comme un « acteur social » devant accomplir des tâches variées, dont beaucoup mobilisent l'écrit : postuler à une formation, rédiger un rapport, échanger par courriel. Ignorer l'écrit, c'est handicaper l'apprenant dans ses projets réels. Par ailleurs, oral et écrit ne s'opposent pas, ils se complètent et se renforcent : la planification requise par l'écrit développe la conscience linguistique ; la fluidité orale enrichit le répertoire expressif mobilisable à l'écrit. Enfin, la grammaire et l'orthographe ne « viennent pas toutes seules » : elles nécessitent un enseignement explicite, contextualisé et réinvesti dans des tâches signifiantes. Comme le rappelle Vigner (2001, p.45), « enseigner une langue, c'est former à communiquer dans tous les

modes, selon les besoins et les contextes ». Former les enseignants, c'est donc leur donner des outils pour articuler oral et écrit de manière stratégique, non hiérarchique.

COURS 7 : COMMUNICATION ORALE : CARACTÉRISTIQUES ET PRATIQUES

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Caractériser la spécificité de la communication orale par rapport à l'écrit, en identifiant ses dimensions prosodiques, para-verbales et non verbales.

Distinguer et articuler les trois compétences orales fondamentales (interaction, production, médiation) selon le cadre du CECRL.

Concevoir et animer des activités orales communicatives (micro-enseignement, jeux de rôle, débats, simulations) adaptées à différents profils d'apprenants.

Élaborer des outils d'évaluation formative de l'oral critériés, alignant observation, feedback immédiat et retour différé.

Cours magistral (1h30)

7.1. Statut et spécificité de l'oral dans l'approche communicative

Longtemps relégué au rôle d'appendice de l'écrit ou cantonné à des exercices de répétition mécanique, l'oral a reconquis, avec l'avènement de l'approche communicative, une place centrale dans la didactique des langues. Le tournant initialisé par Hymes (1972) autour de la notion de compétence communicative place l'usage social et interactif de la langue au cœur du projet éducatif. Comme le souligne Moirand (1982, p. 61), « l'oral n'est pas une version appauvrie de l'écrit ; il est un mode de construction du sens radicalement différent, gouverné par ses propres règles pragmatiques, interactionnelles et prosodiques ». Cette reformulation

épistémologique a eu des conséquences directes sur les pratiques d'enseignement : l'oral n'est plus un simple produit à vérifier, mais un processus à construire, à observer et à évaluer dans toute sa complexité. Il convient donc de distinguer soigneusement deux réalités souvent confondues : l'oral comme canal (medium de transmission de messages), et l'oral comme compétence communicative (ensemble de savoir-faire pragmatiques, sociolinguistiques et discursifs nécessaires à l'interaction en situation réelle).

7.2. Caractéristiques linguistiques et para-verbales de l'oral

La communication orale se distingue de l'écrit par un ensemble de caractéristiques spécifiques que l'enseignant doit maîtriser pour enseigner efficacement :

- La prosodie : intonation, accentuation, rythme, pauses et débit constituent des marqueurs de sens et d'intention communicative que l'apprenant doit apprendre à produire et à interpréter.
- La dimension para-verbale : le volume, le timbre, la vitesse d'élocution et les hésitations informent sur l'état émotionnel du locuteur et sur la progression discursive.
- La dimension non verbale : gestes, regards, posture, mimiques fonctionnent comme des régulateurs interactionnels et des vecteurs de sens complémentaires au discours.
- La linéarité et l'irréversibilité : contrairement à l'écrit, l'oral se déroule en temps réel, sans possibilité de révision immédiate, ce qui implique des stratégies de compensation et de reformulation permanentes.

Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 78) rappelle que « la conversation ordinaire est un objet linguistique complexe, régi par des normes implicites de gestion des tours de parole, de cohérence thématique et de politesse interactionnelle ». Ces normes constituent un savoir pragmatique que l'apprenant doit acquérir simultanément à la compétence linguistique stricto sensu.

7.3. Typologie des compétences orales selon le CECRL

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l' Europe, 2001 ; mise à jour 2020) distingue trois grandes compétences orales, chacune requiert une ingénierie pédagogique spécifique :

- **L' interaction orale** : capacité à co-construire un échange en temps réel, à gérer les tours de parole, à négocier le sens, à réparer les malentendus et à adapter son discours à l' interlocuteur. Elle constitue le cœur de la compétence communicative en situation sociale.
- **La production orale en continu** : capacité à produire un discours organisé et cohérent sans interruption interactive (exposé, présentation, narration, argumentation). Elle mobilise des compétences de planification discursive, de gestion de la fluence et de la cohérence thématique.
- **La médiation orale** : capacité à reformuler, à expliquer, à résumer ou à traduire un contenu à destination d' un tiers, en s' adaptant à ses besoins communicatifs. Introduite dans la mise à jour de 2020, elle occupe une place croissante dans les dispositifs de formation professionnelle et universitaire.

Tagliante (2006, p. 134) souligne que « ces trois compétences ne sont pas hiérarchisables ; elles s' articulent dans des situations de communication complexes et doivent faire l' objet d' un enseignement explicite, progressif et contextualisé ». Cette distinction guide directement la conception des activités de classe et la formulation des objectifs d' apprentissage.

7.4. Principes théoriques de l' évaluation formative de l' oral

Évaluer l' oral pose des défis spécifiques liés à son caractère éphémère, multidimensionnel et interactionnel. L' évaluation formative, par opposition à l' évaluation sommative, vise non à sanctionner mais à réguler et à orienter le développement de la compétence orale. Plusieurs principes guident sa mise en œuvre :

- La critérisation : définir à l'avance des critères observables et quantifiables (fluence, adéquation pragmatique, correction phonologique, richesse lexicale, gestion de l'interaction) évite l'impressionnisme évaluatif et garantit la cohérence des jugements.
- Le feedback immédiat : il intervient pendant ou juste après la production, en préservant le flux communicatif. Il privilégie la reformulation et la répétition corrective plutôt que l'interruption.
- Le retour différé : après enregistrement ou prise de notes, l'enseignant identifie les erreurs systématiques et les soumet à une focalisation formelle ciblée, sans avoir interrompu la fluidité de l'interaction.
- L'auto- et co-évaluation : impliquer l'apprenant dans l'observation et l'analyse de ses propres productions favorise la métacognition et l'autonomisation progressive.

Cuq et Gruca (2017, p. 156) affirment que « évaluer l'oral communicatif, c'est évaluer la capacité à interagir de manière pertinente dans un contexte donné, non à produire des formes conformes à un idéal linguistique abstrait ». Cette posture évaluative exige une formation spécifique des enseignants, notamment à l'observation systématique et à la formulation de feedbacks constructifs et non stigmatisants.

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : *Analyse comparative oral/écrit*

Situation : On vous soumet deux versions d' un même contenu : (A) une transcription brute d' un échange oral entre un enseignant et des étudiants lors d' une correction collective, et (B) la version rédigée du même contenu sous forme de synthèse écrite.

Consignes :

- Relevez dans le document A au moins cinq marqueurs spécifiques de l' oral (hésitations, chevauchements, ellipses, répétitions, inachevements) et expliquez leur fonction communicative dans l' interaction.
- Comparez les deux modes (oral/écrit) selon quatre dimensions : syntaxe, lexique, marqueurs de cohésion et interaction avec le destinataire. Présentez vos résultats dans un tableau comparatif.
- En vous appuyant sur Kerbrat-Orecchioni (1990) et Moirand (1982), rédigez une synthèse de 100 mots sur les implications pédagogiques de ces différences pour l' enseignement du FLE.

Exercice 2 : *Micro-enseignement et animation d' activités orales*

Situation : En groupe de trois, vous devez concevoir et animer une activité orale communicative de 5 minutes destinée à un public de niveau B1. Le groupe-classe jouera le rôle des apprenants.

Consignes :

- Choisissez l' une des trois compétences orales (interaction, production en continu, médiation) comme objectif principal. Rédigez une fiche pédagogique succincte (objectif, déroulement, matériel, durée).
- Animez l' activité devant le groupe. Pendant l' animation, l' un des membres observe exclusivement les comportements para-verbaux et non verbaux des participants à l' aide d' une grille d' observation préparée à l' avance.

- Après l'animation, formulez un feedback oral structuré en trois temps : (a) points forts identifiés, (b) difficultés observées, (c) piste d'amélioration prioritaire.

Exercice 3 : *Entraînement à l'observation ciblée et au feedback différé*

Situation : Vous visionnez un extrait vidéo (3 minutes) d'une présentation orale réalisée par un apprenant de niveau B1-B2 en contexte de classe universitaire.

Consignes :

- À l'aide de la grille d'observation fournie (fluence, adéquation lexicale, structure du discours, gestion du contact avec l'auditoire), notez vos observations pendant le visionnage. Chaque critère est coté sur 4 niveaux (insuffisant, en cours d'acquisition, acquis, maîtrisé).
- En binôme, comparez vos grilles et discutez les écarts de jugement. Identifiez au moins deux sources potentielles de subjectivité dans votre évaluation.
- Rédigez un feedback différé écrit (8-10 lignes) à l'intention de l'apprenant, en respectant les principes du feedback formatif : valorisation des acquis, identification d'un axe prioritaire d'amélioration, proposition concrète de remise en pratique.

Exercice 4 : *Débat réflexif*

Situation : Un stagiaire en formation déclare : « L'oral, ça ne s'enseigne pas vraiment ; ça vient avec la pratique. Il suffit de faire parler les étudiants et ça vient tout seul. L'évaluation de l'oral, c'est trop subjectif pour être fiable. »

Consignes :

- Identifiez les trois présupposés implicites contenus dans cette affirmation.
- En vous référant à Tagliante (2006), Cuq et Gruca (2017) et au CECRL, rédigez une réponse argumentée (180-200 mots) qui nuance et déconstruit cette vision.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Analyse comparative oral/écrit – éléments de corrigé

1. Marqueurs spécifiques de l'oral

- **Hésitations** (« euh », « bon », « voilà ») : signalent la planification en temps réel et l'effort cognitif du locuteur.
- **Chevauchements** : deux locuteurs parlent simultanément, révélant la négociation des tours de parole.
- **Ellipses** : omission d'éléments restituables par le contexte ; régies par les normes pragmatiques de la conversation.
- **Répétitions** : maintien de la cohérence thématique ou signal d'accord/désaccord.
- **Inachevements** : phrases laissées en suspens, parfois complétées par l'interlocuteur ; marqueurs de co-construction du sens.

2. Tableau comparatif oral/écrit

Dimension	Oral (document A)	Écrit (document B)
Syntaxe	Phrases tronquées, ellipses, constructions paratactiques, inachevements	Phrases complètes, structures hypotactiques, subordination explicite
Lexique	Lexique courant, approximations, répétitions, registre familier ou neutre	Lexique précis et varié, termes techniques, registre soutenu ou standard
Cohésion	Intonation, regards, gestes ; connecteurs implicites (« bon »,	Connecteurs logiques explicites (« cependant », « ainsi », « par

	« alors », « du coup »)	conséquent »)
Interaction	Feedback en temps réel, négociation du sens, réparation immédiate	Interaction différée, anticipation du lecteur absent, révision possible

Exercice 4 : Débat réflexif – Pistes de réponses

1. Présupposés identifiés

- L' oral ne nécessite pas d' enseignement explicite : il s' acquérrait spontanément par simple exposition.
- La pratique quantitative suffit : il suffirait de « faire parler » sans cibler les compétences spécifiques.
- L' évaluation de l' oral serait intrinsèquement subjective, ce qui légitimerait de ne pas l' enseigner rigoureusement.

2. Réponse argumentée

Cette affirmation repose sur une conception naturaliste et non didactisée de l' apprentissage. Or, « la compétence orale en langue étrangère ne s' acquiert pas spontanément : elle exige un enseignement explicite, progressif et contextualisé » (Tagliante, 2006, p. 97). Faire parler les étudiants sans cibler de compétence précise, c' est exposer à la fossilisation des erreurs et à un développement inégal des compétences d' interaction, de production et de médiation. Le CECRL (2001 ; 2020) démontre que l' oral est une compétence structurée, évaluable et enseignable, décrite à travers des descripteurs précis pour chaque niveau. Concernant l' évaluation, Cuq et Gruca (2017, p. 156) montrent que des grilles critériées centrées sur la réussite pragmatique permettent d' objectiver l' appréciation de l' oral et de la rendre formative. La subjectivité se réduit par la formation des évaluateurs, la calibration des grilles et la co-évaluation. Former les enseignants à l' oral, c' est leur donner des outils pour enseigner et évaluer de façon rigoureuse, équitable et bienveillante.

COURS 8 : APPROCHE COMMUNICATIVE EN DIDACTIQUE

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Retracer la genèse historique et épistémologique de l'approche communicative, en identifiant ses ruptures avec les méthodes structuralistes et audio-orales.

Identifier et articuler les principes fondateurs de l'approche (primauté du sens, authenticité interactionnelle, centration sur l'apprenant, tolérance fonctionnelle à l'erreur, syllabus notionnel-fonctionnel).

Analyser des dispositifs pédagogiques contemporains pour évaluer leur degré d'alignement avec les principes communicatifs et repérer les dérives méthodologiques.

Concevoir des adaptations contextuelles pour intégrer l'approche communicative dans des environnements contraints (programmes chargés, publics hétérogènes, évaluations normées).

Cours magistral (1h30)

8.1. Genèse et rupture épistémologique : vers un paradigme interactionnel

L'approche communicative émerge au début des années 1970 en réaction aux limites des méthodes audio-orales et structuro-globales, qui privilégiaient la répétition mécanique, le contrôle strict de l'erreur et une vision behavioriste de l'apprentissage. Sous l'impulsion du Conseil de l'Europe et des travaux de Hymes sur la compétence

communicative (1972), la didactique opère un tournant majeur : « La langue n'est plus un système de formes à mémoriser, mais un instrument d'action sociale » (Porcher, 1995, p. 42). Widdowson formalise cette rupture en distinguant usage (maîtrise du code) et utilisation (capacitéà mobiliser le code pour communiquer), affirmant que « l'objectif de l'enseignement des langues n'est pas de reproduire des structures, mais de permettre à l'apprenant de faire des choses avec les mots » (1978, p. 16). Cette perspective place l'interaction authentique au cœur du processus d'apprentissage.

8.2. Principes fondateurs et implications didactiques

L'approche communicative repose sur cinq piliers interdépendants :

1. Primauté du sens sur la forme : La compréhension et la transmission du message priment sur la correction grammaticale immédiate.
2. Authenticité des situations et des supports : Utilisation de documents non didactisés (articles, annonces, enregistrements, réseaux sociaux) et de tâches reflétant des besoins réels.
3. Centration sur l'apprenant : L'étudiant devient acteur de son apprentissage ; l'enseignant passe du statut de transmetteur à celui de facilitateur, organisateur et médiateur.
4. Tolérance fonctionnelle à l'erreur : L'erreur est considérée comme un indicateur de progression inter-langagière et non comme une faute à sanctionner.
5. Syllabus notionnel-fonctionnel : La progression s'organise autour de notions (temps, espace, quantité) et de fonctions (demander, refuser, suggérer, négocier) plutôt que autour de points grammaticaux isolés.

Comme le souligne Littlewood (1981, p.47), « une activité est véritablement communicative lorsqu'elle implique un échange d'information imprévisible, un choix linguistique réel et un feedback significatif sur la réussite de la communication ». Ces principes transforment profondément la scénarisation pédagogique.

8.3. Méthodologie et scénarisation : de la théorie à la pratique de classe

Intégrer l'approche communicative exige une ingénierie pédagogique spécifique :

Activités à trou informationnel : Chaque détient une partie de l'information nécessaire à la résolution de la tâche, obligeant à l'échange réel.

Jeux de rôle et simulations : Mise en scène de situations sociales ou professionnelles avec rôles, enjeux et contraintes explicites.

Résolution de problèmes et tâches projet : Collaboration pour atteindre un objectif concret (planifier un voyage, rédiger une charte, créer un guide).

Gestion de l'interaction : L'enseignant circule, observe, note les erreurs récurrentes pour un feedback différé, intervient uniquement en cas de blocage communicationnel.

Articulation fluidité/précision : Alternance de phases de communication libre (focus sur le sens) et de phases de focalisation formelle (focus sur la forme), sans rupture du contrat communicatif.

Cuq et Gruca (2017, p.178) rappellent que « l'approche communicative n'est pas un catalogue d'activités, mais une cohérence pédagogique où chaque exercice sert un objectif interactionnel identifiable ». Son succès dépend moins des supports que de la posture enseignante et de la clarté des enjeux communicatifs.

8.4. Intégration contemporaine, limites et dépassements

Aujourd'hui, l'approche communicative s'est hybridée avec la perspective actionnelle (CECRL, 2001), qui pousse la logique jusqu'à l'accomplissement de tâches sociales complètes. Cependant, son application rencontre des résistances :

Contextes à forte pression normative : Programmes centrés sur les examens, classes surchargées, traditions pédagogiques transmissives.

Confusions méthodologiques : Réduction de l'approche communicative à de simples jeux de rôle sans ancrage notionnel, ou négligence totale de la précision linguistique.

Évaluation inadaptée : Grilles centrées sur la grammaire isolée plutôt que sur la réussite pragmatique.

Pour dépasser ces écueils, la didactique contemporaine prône un éclectisme informé: sélectionner, adapter et combiner des techniques selon le contexte, sans dogmatisme. Comme le formule Kumaravadivelu (2006, p.18), « l'enseignant réflexif ne suit pas une méthode, il en construit une, située, critique et évolutive ». Former à l'approche communicative, c'est donc former à la capacité de jugement professionnel et à l'ajustement contextuel.

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Analyse comparative de dispositifs pédagogiques

Situation : Deux fiches de séquence sur le thème « Demander son chemin » :

Fiche A : Présentation du vocabulaire des lieux → Drill de répétition des structures « Où est… ? / C'est à côté de… » → Exercices à trous → Test écrit de grammaire.

Fiche B : Distribution de plans de ville incomplets par binôme → Consigne : « Retrouvez l'itinéraire sans montrer votre plan » → Mise en commun orale → Focus différé sur les prépositions de lieu utilisées.

Consignes :

1. Identifiez les principes méthodologiques sous-jacents à chaque fiche (structuraliste vs communicatif).

2. Justifiez en 8 lignes pourquoi la Fiche B respecte davantage les critères de Littlewood (1981) sur la communication authentique.
3. Proposez une modification de la Fiche A pour l'aligner partiellement sur l'approche communicative, en expliquant l'impact attendu sur l'engagement des apprenants.

Exercice 2 : Conception d'une tâche à trou informationnel (Information Gap)

Situation : Vous devez concevoir une activité communicative de 15 minutes pour un groupe A2, sur le thème « Organiser un week-end entre amis ».

Consignes :

1. Décrivez la mécanique du trou informationnel : quelles informations détient chaque apprenant ? Quel est l'objectif commun ?
2. Précisez : consignes, supports, durée, critères de réussite interactionnelle.
3. Anticipez deux dérives possibles (ex. : passage au L1, monopolisation de la parole) et proposez une stratégie de régulation pour chacune.
4. Justifiez en 8 lignes en quoi cette activité incarne le principe de « primauté du sens sur la forme ».

Exercice 3 : Simulation de micro-enseignement & observation de la posture

Situation : Vous devez animer une phase de mise en route communicative (10 min) sur le thème « Les loisirs ».

Consignes :

1. En trios : un animateur, un groupe d'apprenants , un observateur.
2. L'animateur doit veiller à :
   - Poser une question ouverte à enjeu réel
   - Gérer les tours de parole sans interrompre le flux
   - Noter 2 erreurs récurrentes pour un feedback différé

3. L'observateur utilise une grille : temps de parole apprenant/enseignant, nature des feedbacks, maintien de l'objectif communicatif.
4. Rédigez un rapport d'observation de 12 lignes évaluant la cohérence entre les principes communicatifs et la pratique simulée, avec 2 recommandations concrètes.

Exercice 4 : Débat réflexif

Situation : Un enseignant expérimenté affirme : « L'approche communicative, c'est bien sur le papier. Mais avec 35 étudiants, un programme surchargé et un examen final centré sur la grammaire, je n'ai pas le choix : je dois enseigner la forme, sinon ils échouent. »

Consignes :

1. Relevez trois contraintes contextuelles réelles évoquées et trois implicites méthodologiques.

Rédigez une réponse argumentée (180– 200 mots) proposant des pistes d'intégration

1. Identification des principes méthodologiques

| Fiche | Courant méthodologique | Caractéristiques dominantes |

Fiche	Courant méthodologique	Caractéristiques dominantes
A	Structuraliste/ audio orale	Progression grammaticale explicite, répétition mécanique, contrôle de l'erreur immédiat, évaluation sommative sur la forme
B	Approche communicative	Tâche à enjeu réel, échange imprévisible, focus sur la réussite interactionnelle, feedback différé, apprentissage par l'action

2. progressive de l'approche communicative malgré les contraintes institutionnelles.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Analyse comparative de dispositifs pédagogiques

2. Justification selon Littlewood (1981)

La Fiche B respecte les trois critères de Littlewood :

- échange imprévisible : les apprenants ne connaissent pas à l'avance les réponses de leur partenaire, ce qui oblige à une écoute active et à des reformulations.
- choix linguistique réel : ils doivent sélectionner les prépositions, les verbes de mouvement et les marqueurs de lieu adaptés au contexte, sans modèle imposé.
- (3) feedback significatif : la réussite se mesure à la capacité de retrouver l'itinéraire, non à la perfection syntaxique. La Fiche A, à l'inverse, réduit la communication à une reproduction contrôlée, où le sens est secondaire et l'erreur sanctionnée. Comme le rappelle Widdowson (1978, p. 24), « la compétence communicative ne se développe pas par la répétition de formes, mais par l'utilisation fonctionnelle de la langue ».

3. Modification de la Fiche A&impact attendu

Modification : Introduire après le drill une phase de « recherche d'itinéraire réel » : les étudiants reçoivent des adresses différentes et doivent échanger oralement pour les localiser sur un plan commun, avant de passer à l'exercice à trous.

Impact attendu : Cette insertion crée un pont fonctionnel entre la pratique mécanique et l'usage authentique. Les apprenants comprennent pourquoi ils répètent les structures, ce qui augmente la motivation intrinsèque et transfère l'apprentissage vers une compétence interactionnelle durable.

Exercice 2 : Conception d'une tâche à trou informationnel

1. Mécanique du trou informationnel

- Apprenant A : Détient les disponibilités (horaires, budget, préférences alimentaires)
- Apprenant B : Détient les options (activités possibles, restaurants, tarifs, transports)
- Objectif commun : Proposer un programme de week-end réaliste et consensuel en 15 min

2. Description opérationnelle

- Consigne : « Vous organisez un week-end ensemble. Échangez vos informations sans montrer vos fiches. À la fin, présentez votre programme à la classe. »
- Supports : Deux fiches complémentaires (A/B) avec tableaux à remplir
- Durée : 5 min préparation → 8 min échange → 2 min restitution
- Critère de réussite : Programme final cohérent, intégrant au moins 3 contraintes de chaque fiche, présenté avec fluidité relative.

3. Dérives anticipées&régulations

Passage au L1(Régulation) : Fournir une fiche « amorces en français » et instaurer un système de jetons « français » (chaque passage en L1 coûte un jeton ; objectif : en garder au moins 2).

Monopolisation (Régulation): Attribuer un rôle de « synthétiseur » tournant et utiliser un minuteur visible pour équilibrer les tours de parole.

3. *Justification « primauté du sens »*

Dans cette tâche, la réussite ne dépend pas de la correction grammaticale, mais de la capacité à échanger des informations, à négocier et à aboutir à un compromis. Les hésitations, les approximations ou les reformulations sont acceptées tant que le message passe. Cette priorité au sens réduit l'anxiété langagière, favorise la prise de risque et active les stratégies de compensation. La forme linguistique émerge

naturellement du besoin de communiquer, conformément au principe fondamental de l'approche communicative : la langue s'apprend en l'utilisant pour agir, non en la décortiquant à vide.

Exercice 3 : Simulation de micro-enseignement&observation de la posture

Observations : L'animateur a posé une question ouverte (« Quel loisir vous détend le plus et pourquoi ? ») et a maintenu un temps de parole apprenant de 70%, signe d'une centration sur l'apprenant. Les feedbacks étaient majoritairement phatiques (« Ah oui ? », « Intéressant ») et conatifs (« Et toi, Sami ? »), ce qui a favorisé la fluidité. Cependant, deux erreurs récurrentes (« je vais faire du sport » → confusion activité/pratique, « c'est très fun » → registre familier inadapté) n'ont pas été notées systématiquement. L'objectif communicatif a été maintenu, mais la phase de focus différé a été expédiée.

Recommandations :

1. Utiliser une fiche de prise de notes structurée (colonne « erreur » / « type » / « moment de retour ») pour ne rien perdre pendant l'interaction.

2. Insérer une micro-phase de 2 min en fin d'activité pour reformuler collectivement les structures problématiques, transformant les erreurs en objet d'apprentissage sans rompre le contrat communicatif.

Cette posture illustre la transition nécessaire entre transmission et facilitation, cœur de l'approche communicative.

Exercice 4 : Débat réflexif

1. Contraintes réelles&implicites méthodologiques

Contraintes : Effectif pléthorique (35), programme dense, évaluation sommative normée (grammar-heavy).

Implicites : L'approche communicative exige nécessairement de petits groupes ; elle est incompatible avec les examens traditionnels ; elle demande un temps de préparation disproportionné.

2. Réponse argumentée

Ces contraintes sont réelles, mais ne rendent pas l'approche communicative inapplicable : elles exigent une adaptation stratégique. Plutôt que de remplacer entièrement les pratiques, l'enseignant peut injecter des micro-tâches communicatives dans le déroulé existant : transformer un exercice à trous en échange pair-à-pair, utiliser les 5 premières minutes pour une activité de prise de parole libre, ou aligner l'évaluation formative sur des critères pragmatiques avant l'examen final. Le CECRL (2001, p. 15) rappelle que « la perspective actionnelle ne nie pas la grammaire, elle la met au service de l'action ». Ignorer la communication sous prétexte de contraintes institutionnelles revient à préparer les étudiants à réussir un test, mais pas à utiliser la langue. Une intégration progressive, même modeste, développe la fluidité, la motivation et la confiance, des leviers qui, à long terme, améliorent aussi les résultats grammaticaux. L'enseignant réflexif ne subit pas le contexte ; il le négocie.

COURS 9 : DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Distinguer et articuler les trois composantes de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) telles que définies par le CECRL.

Analyser les descripteurs de niveaux pour identifier les attendus progressifs et éviter les décalages entre objectifs et réalité des apprenants.

Concevoir des activités ciblées développant chaque composante sans les isoler artificiellement, dans une logique de tâche intégrative.

Évaluer l'articulation des compétences dans des productions complexes, en distinguant les erreurs linguistiques des échecs pragmatiques ou socioculturels.

Cours Magistral (1h30)

9.1. Genèse conceptuelle : de la compétence linguistique à la compétence communicative

La notion de compétence communicative émerge en rupture avec la vision chomskienne de la compétence linguistique , limitée à la maîtrise d'un système de règles abstrait. Hymes (1972, p. 277) introduit l'idée que « savoir parler ne se réduit pas à savoir former des phrases grammaticales, mais à savoir les utiliser de manière socialement appropriée ». Canale et Swain (1980) formalisent ensuite un modèle quadripartite (grammaticale, sociolinguistique, discursive, stratégique), rapidement synthétisé par le Conseil de l'Europe (2001) en trois composantes interdépendantes :

linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Cette évolution traduit un changement de paradigme : l'apprenant n'est plus un récepteur passif de règles, mais un acteur social devant mobiliser des ressources multiples pour accomplir des tâches signifiantes.

9.2. La compétence linguistique : socle nécessaire mais insuffisant

Elle regroupe le lexique, la grammaire, la phonologie, l'orthographe et la morphosyntaxe. Elle constitue le « matériau brut » de la communication.

Enjeu didactique : Enseigner la forme sans contexte conduit à des connaissances inertes ; la négliger rend la communication instable et source de malentendus.

Principe pédagogique : Intégrer le travail formel dans des séquences où la nécessité communicative le rend pertinent. Comme le rappellent Cuq et Gruca (2017, p. 112), « sans ressources linguistiques, la communication s'arrête ; avec elles seules, elle reste mécanique ». L'enseignant doit donc passer d'une logique d'accumulation à une logique de mobilisation fonctionnelle.

9.3. La compétence sociolinguistique : ancrage culturel et variation sociale

Elle englobe la maîtrise des marqueurs de relations sociales (politesse, tutoiement/vouvoiement, registres), des références culturelles, des dialectes, des conventions conversationnelles et des implicites socioculturels.

Enjeu didactique : Éviter l'ethnocentrisme pédagogique et former à la flexibilité interculturelle.

Principe pédagogique : Expliciter les normes, comparer les pratiques, travailler la conscience sociolinguistique sans stéréotyper. Zarate (2003, p. 45) précise que « parler une langue, c'est aussi en habiter les codes sociaux et les implicites culturels » . En classe, cela implique de contextualiser systématiquement les énoncés et de travailler la variation stylistique comme ressource, non comme exception.

9.4. La compétence pragmatique : action, discours et cohérence

Elle concerne l'usage fonctionnel de la langue : actes de parole (demander, refuser, convaincre), gestion du discours (cohésion, cohérence, progression thématique), prise de parole, réparation conversationnelle et adaptation au contexte.

Enjeu didactique : Développer la capacité à agir par la langue, au-delà de la simple production d'énoncés corrects.

Principe pédagogique : Privilégier les tâches à enjeu réel, travailler la macro-structure textuelle, enseigner les stratégies de compensation et de négociation du sens. Charaudeau (2005) souligne que « le sens ne réside pas dans les mots, mais dans l'usage que les locuteurs en font pour agir sur autrui » (2005, p. 88). L'erreur pragmatique (ex. : demande trop directe, refus mal formulé) est souvent plus grave que l'erreur grammaticale, car elle menace la face de l'interlocuteur et bloque l'interaction.

9.5. Articulation et progression : vers une approche intégrée :

Les trois compétences sont indissociables en situation réelle. Leur fragmentation didactique n'est qu'un artifice pédagogique temporaire. Le CECRL (2020) propose des descripteurs progressifs (A1 → C2) qui montrent comment les compétences s'enrichissent mutuellement.

Former les futurs enseignants, c'est les aider à concevoir des spirales pédagogiques où la linguistique sert le pragmatique, où le sociolinguistique contextualise le tout, et où l'évaluation reflète cette interdépendance. Comme le formule Tagliante , « former à communiquer, c'est tisser simultanément le fil grammatical, le tissu culturel et la trame pragmatique » (2006, p. 145).

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Cartographie des compétences dans une tâche complexe

Situation : Activité B2 : « Débat structuré sur l'impact des réseaux sociaux sur les relations amicales ».

Consignes :

1. Identifiez, pour cette tâche, les manifestations attendues des trois compétences (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) en donnant un exemple concret pour chacune.
2. Expliquez en 8 lignes pourquoi isoler l'une de ces compétences pendant l'activité réduirait son authenticité communicative.
3. Proposez une grille d'observation tripartite (un critère par compétence) pour évaluer cette tâche de manière intégrée.

Exercice 2 : Conception d'activités ciblées (niveau B1)

Situation : Vous devez concevoir deux micro-activités de 10 minutes ciblant spécifiquement :

- Activité A : Compétence sociolinguistique

- Activité B : Compétence pragmatique

Consignes :

1. Pour chaque activité, précisez : objectif, consigne, support, déroulement, critère de réussite.
2. Justifiez en 6 lignes comment chaque activité évite l'écueil de la fragmentation (c'est-à-dire comment elle reste connectée à une visée communicative globale).
3. Anticipez une difficulté propre à chaque compétence et proposez une stratégie d'étayage.

Exercice 3 : Analyse comparative de descripteurs CECRL

Situation : Descripteurs « Interaction orale » (CECRL, 2020) :

- B1 : « Peut suivre les points principaux d'une discussion sur des sujets familiers, à condition que la langue soit articulée clairement. »

- B2 : « Peut prendre part activement à une discussion informelle en commentant, en donnant son opinion et en exprimant ses sentiments. »

Consignes :

1. Identifiez les sauts qualitatifs entre B1 et B2 en termes de charge cognitive, d'autonomie interactionnelle et de complexité pragmatique.
2. Proposez une séquence de 3 étapes (guidée → semi-guidée → autonome) pour accompagner cette progression en classe.
3. Rédigez un paragraphe de 10 lignes expliquant pourquoi les descripteurs ne sont pas des checklists, mais des repères pour scénariser la progression.

Exercice 4 : Débat réflexif &

Situation : Un enseignant affirme : « La compétence sociolinguistique, ça ne s'enseigne pas. Ça s'acquiert par immersion ou par voyages. En classe, on n'a pas le temps ni les moyens de transmettre la culture. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés implicites dans cette affirmation.
2. Rédigez une réponse argumentée (180– 200 mots) en mobilisant les concepts de médiation interculturelle, d'explicitation didactique et de conscience sociolinguistique.

Séance pratique (TD)

Exercice 1 : Cartographie des compétences dans une tâche complexe

1. Manifestations attendues par compétence

- Manifestation concrète de la compétence linguistique dans le débat : Maîtrise du lexique thématique, structures d'hypothèse/cause/conséquence, connecteurs argumentatifs

  Exemple : « Si les algorithmes renforcent l'isolement, alors il faut limiter le temps d'écran. »
- Manifestation concrète de la compétence sociolinguistique dans le débat : Gestion du registre (formel/informel selon le contexte académique), politesse interactionnelle, respect des tours de parole.

  Exemple : « Je comprends ton point de vue, mais je me permets de nuancer… »
- Manifestation concrète de la compétence pragmatique dans le débat : Actes de conviction, gestion des objections, cohérence discursive, stratégies de reformulation face à un malentendu

  Exemple : « Ce que tu appelles "liberté", je le vois plutôt comme une dépendance algorithmique. »

3. Justification de l'intégration

Isoler une compétence rompt le contrat communicatif réel. Un débat n'est pas un exercice de grammaire, ni un cours de politesse, ni un drill de connecteurs : c'est une action sociale complexe où les trois dimensions fonctionnent simultanément. Travailler uniquement le lexique (linguistique) sans gérer les tours de parole (sociolinguistique) ni la structure argumentative (pragmatique) produit des énoncés corrects mais interactionnellement inefficaces. Inversement, se focaliser sur la pragmatique sans ressources linguistiques conduit à des approximations bloquantes. L'authenticité communicative exige que l'apprenant mobilise les trois compétences en temps réel, comme le prévoit le CECRL (2020) dans sa conception intégrée de la compétence à communiquer langagièrement.

4. Grille d'observation tripartite (exemple)

Compétence	Critère observable	Preuve de réussite (B2)

Linguistique	Richesse et précision du répertoire lexical/grammatical	Usage pertinent de structures complexes sans rupture de communication
Sociolinguistique	Adaptation du registre et gestion de la face d'autrui	Formules de politesse présentes, respect des tours, absence de marqueurs familiers ou agressifs
Pragmatique	Cohérence argumentative et gestion de l'interaction	Thèse claire, réponses aux objections, recours à la reformulation en cas de blocage

Exercice 2 : Conception d'activités ciblées (niveau B1)

Activité A : Compétence sociolinguistique

- Objectif : Adapter son registre et ses formules de politesse selon le statut de l'interlocuteur (pair vs supérieur)
- Consigne : « Rédigez et jouez deux versions d'une demande de prolongation de délai : une à un camarade, une à un responsable pédagogique. »
- Support : Fiche « marqueurs de politesse et de modalisation », exemples contrastés
- Critère de réussite : Différenciation claire du tutoiement/vouvoiement, des modalisateurs et des formules d'ouverture/fermeture
- Évitement de la fragmentation :La tâche vise une action réelle (négocier un délai) ; la variation stylistique est un moyen d'atteindre l'objectif, non une fin en soi
- Difficulté anticipée :Confusion des registres par transfert L1 → Étayage : Tableau comparatif visuel + drill contextuel rapide avant la tâche

Activité B : Compétence pragmatique

- Objectif : Gérer un malentendu et reformuler une demande sans rompre l'interaction
- Consigne : « En binôme, l'un fait une demande floue, l'autre doit clarifier, reformuler et proposer une alternative sans dire"je ne comprends pas". »
- Support : Banque de phrases de clarification (« Tu veux dire que… ? », « Si je comprends bien… », « Peut-être que tu pourrais… »)
- Critère de réussite : Maintien du fil conversationnel, usage d'au moins 2 stratégies de reformulation, résolution du malentendu.
- Évitement de la fragmentation : L'activité simule une rupture réelle de communication ; la reformulation est une compétence pragmatique au service de l'action .
- Difficulté anticipée : Recours systématique à la L1 face au blocage → Étayage : Autoriser 1 « joker L1 » mais exiger une reformulation immédiate en français.

Exercice 3 : Analyse comparative de descripteurs CECRL

1. Sauts qualitatifs B1 → B2

Charge cognitive : B1 suit des points principaux dans un cadre structuré ; B2 génère activement du discours, gère l'imprévu et exprime des nuances.

Autonomie interactionnelle : B1 dépend de la clarté de l'interlocuteur ; B2 initie, relance, commente et régule l'échange.

Complexité pragmatique : Passage de la compréhension/production réactive à la co-construction active du sens, avec gestion des affects et des positions divergentes.

2. Séquence de progression (3 étapes)

1. Guidée (B1+) : Écoute d'un débat court + fiche de repérage (thèses, connecteurs, marqueurs d'accord/désaccord).

2. Semi-guidée (B1/B2) : Jeu de rôle structuré avec rôles assignés et amorces langagières fournies ; feedback différé sur la gestion des tours.
3. Autonome (B2) : Débat libre sur un sujet d'actualité avec observation croisée et auto-évaluation post-activité à l'aide d'une grille CECRL simplifiée.
4. Paragraphe type : Descripteurs comme repères, non comme checklists

Les descripteurs du CECRL ne sont pas des listes de cases à cocher, mais des balises orientant la progression . Ils décrivent des seuils de compétence, non des programmes exhaustifs. Traiter un descripteur comme un objectif isolé conduit à un enseignement fragmenté et artificiel. À l'inverse, les utiliser comme repères pour scénariser des tâches permet de concevoir des spirales d'apprentissage où les compétences se renforcent mutuellement. L'enseignant doit les interpréter avec flexibilité : un apprenant peut être B2 en pragmatique mais A2 en phonologie, ce qui est normal et pédagogiquement gérable. Le descripteur guide l'évaluation formative, mais ne doit jamais figer la pratique dans une logique de conformité. Il invite à l'accompagnement différencié, au feedback ciblé et à la reconnaissance de la complexité inhérente à l'apprentissage d'une langue vivante.

Exercice 4 : Débat réflexif

1. Présupposés relevés

- La compétence sociolinguistique relève exclusivement de l'immersion géographique.
- La classe ne peut pas transmettre de dimensions culturelles ou sociales.
- Le temps pédagogique doit être consacré uniquement au linguistique « mesurable ».

2. Réponse argumentée

Cette affirmation repose sur une vision réductrice de la culture et de l'apprentissage. La compétence sociolinguistique ne s'acquiert pas passivement par immersion : sans

explicitation, l'apprenant risque de fossiliser des interprétations ethnocentriques ou de passerà côté des implicites. La classe est précisément le lieu où ces normes peuvent être observées, comparées et négociées de manière réflexive. Le CECRL (2020) définit la médiation culturelle comme une compétence enseignable, reposant sur la capacité à décoder les pratiques sociales et à les rendre accessibles (p. 103). Ignorer cette dimension sous prétexte de contraintes temporelles revient à former des locuteurs techniquement compétents mais socialement inadaptés. Comme le rappelle Zarate (2003, p. 52), « l'interculturel ne se vit pas seulement à l'étranger, il se construit dans la confrontation des représentations en situation d'apprentissage ». Enseigner la sociolinguistique, c'est doter les apprenants de clés de lecture pour naviguer dans des contextes variés, y compris en contexte non francophone.

COURS 10 : TECHNIQUES PÉDAGOGIQUES POUR LA COMMUNICATION

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques :À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

1. Identifier et comparer les principales techniques communicatives (mise en situation, jeux de rôle, simulations, projets, documents authentiques) et leurs finalités didactiques.
2. Scénariser des activités en articulant objectifs communicatifs, niveau des apprenants (CECRL) et contraintes contextuelles.
3. Gérer l'interaction en classe : régulation des tours de parole, étayage différencié, feedback formatif, gestion des imprévus communicationnels.
4. Exploiter des documents authentiques (oraux et écrits) en développant chez les apprenants des stratégies de compréhension et de production ancrées dans des usages sociaux réels.

Cours Magistral (1h30)

10.1. Panorama des techniques communicatives : typologie et finalités

L'approche communicative ne se réduit pas à un catalogue d'activités, mais repose sur une ingénierie pédagogique cohérente où chaque technique sert un objectif interactionnel identifiable. Rosen (2009) propose une typologie fonctionnelle :

Technique	Caractéristiques principales	Finalité didactique dominante

Mise en situation	Contexte défini, rôle attribué, enjeu communicatif explicite	Développer la compétence pragmatique en contexte simulé mais réaliste
Jeu de rôle structuré	Scénario guidé, consignes précises, durée limitée	Travailler des actes de parole ciblés dans un cadre sécurisé
Simulation globale	Projet immersif de longue durée (ex. : créer une entreprise fictive)	Développer l'autonomie, la collaboration et la compétence actionnelle
Tâche-projet	Production finale concrète (ex. vidéo, exposition, guide) avec étapes intermédiaires	Articuler compréhension, production et interaction autour d'un objectif social signifiant
Exploitation de documents authentiques	Supports non didactisés (presse, réseaux sociaux, publicités, enregistrements)	Exposer à la langue réelle, développer la compétence interculturelle et la stratégie d'inférence

Comme le rappelle Cuq et Gruca (2017) , « la pertinence d'une technique ne dépend pas de sa nouveauté, mais de son adéquation aux objectifs, au public et au contexte » (2017, p. 221).

10.2. Principes de scénarisation pédagogique en approche communicative

Concevoir une activité communicative efficace suppose de respecter cinq principes :

1. Ancrage situationnel : Définir un contexte, un destinataire, un enjeu réel ou vraisemblable.
2. Trou informationnel (information gap) : Créer une asymétrie d'information obligeant à l'échange pour résoudre la tâche.
3. Choix linguistique réel: Laisser aux apprenants la liberté de sélectionner les formes adaptées à leur intention, sans modèle imposé.

4. Feedback significatif : La réussite se mesure à l'accomplissement de la tâche, non à la perfection formelle.
5. Alternance fluidité/précision : Articuler phases de communication libre et moments de focalisation formelle, sans rupture du contrat communicatif.

Littlewood (1981) précise que « une activité n'est communicative que si elle implique un échange imprévisible, un choix authentique et une rétroaction sur la réussite de la communication » (p. 47).

10.3. Gestion de l'interaction en classe : posture enseignante et régulation

L'enseignant en approche communicative adopte une posture de facilitateur-régulateur :

Avant l'activité : Clarifier la consigne, fournir un étayage lexical/pragmatique, anticiper les difficultés.

Pendant l'activité : Circuler, observer, noter les erreurs récurrentes pour un feedback différé, intervenir uniquement en cas de blocage communicationnel.

Après l'activité : Proposer un retour métacognitif, un focus formel ciblé et une auto-évaluation guidée.

Tagliante (2006) insiste sur le fait que « gérer l'interaction, ce n'est pas contrôler la parole, mais créer les conditions où chaque apprenant peut prendre la parole de manière signifiante » (p. 203).

10.4. Exploitation des documents authentiques : critères et stratégies

Les documents authentiques exposent les apprenants à la langue réelle, mais leur exploitation requiert une médiation pédagogique :

- Sélection selon l’ adéquation au niveau : Le document est-il accessible avec un étayage raisonnable ?

  Stratégie d’ exploitation : Glossaire marginal, questions guidées, travail préalable sur le lexique clé.

- Sélection selon la pertinence communicative : Le document sert-il un objectif actionnel réel ?

  Stratégie d’ exploitation : Transformer la compréhension en tâche : résumer, réagir, débattre, créer.
- Sélection selon la diversité générique : Le document expose-t-il à un genre/texte nouveau ?

  Stratégie d’ exploitation : Comparer avec d'autres supports, travaillerles conventions du genre.
- Sélection selon la dimension interculturelle : Le document révèle-t-il des implicites culturels ?

  Stratégie d’ exploitation : Expliciter, comparer avec la culture des apprenants, développer la conscience critique.

Comme le souligne Zarate (200, p. 78), « le document authentique n'est pas une fin en soi, mais un déclencheur de réflexion interculturelle et de négociation du sens ».

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Analyse comparative de techniques

Situation : Deux activités sur le thème « Voyager » :

> Activité A : Jeu de rôle « À l'aéroport » : l'apprenant joue un passager devant expliquer un problème de bagage à un agent.
>
> Activité B : Tâche-projet « Créer un guide de voyage collaboratif » : les apprenants rédigent et présentent une fiche destination (transport, hébergement, activités).

Consignes :

1. Identifiez pour chaque activité : la technique dominante, le niveau CECRL cible, les compétences communicatives mobilisées.
2. Comparez les deux activités en termes de : degré de guidage, authenticité communicative, potentiel d'autonomie.
3. Proposez une hybridation des deux activités pour un groupe B1, en justifiant les choix pédagogiques.

Exercice 2 : Scénarisation d'une activité à trou informationnel

Situation : Vous devez concevoir une activité de 20 minutes pour un groupe A2, sur le thème « Réserver une chambre d'hôtel ».

Consignes :

1. Décrivez la mécanique du trou informationnel : quelles informations détient chaque apprenant ? Quel est l'objectif commun ?
2. Précisez : consignes, supports, déroulement, critères de réussite interactionnelle.
3. Anticipez deux difficultés (linguistique ou pragmatique) et proposez une stratégie d'étayage pour chacune.

4. Justifiez en 8 lignes en quoi cette activité respecte les principes de Littlewood (1981).

Exercice 3 : Exploitation d'un document authentique

Situation : Document : Une publicité francophone pour une application de covoiturage (texte + image).

Consignes :

1. Proposez une séquence de 3 étapes (pré- lecture, lecture, post-lecture) pour un niveau B1, en précisant pour chaque étape : objectif, consigne, durée.
2. Identifiez deux implicites culturels potentiels dans ce document et proposez une activité de médiation interculturelle pour les expliciter.
3. Rédigez un paragraphe de 10 lignes expliquant pourquoi l'exploitation de documents authentiques développe la compétence communicative au-delà de la compréhension littérale.

Exercice 4 : Débat réflexif

Situation : Un stagiaire affirme : « Les jeux de rôle, c'est ludique, mais ça ne prépare pas à la vraie vie. Les étudiants jouent, ils ne communiquent pas vraiment. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés implicites dans cette affirmation.
2. Rédigez une réponse argumentée (180– 200 mots) en mobilisant les concepts de simulation, d'authenticité pédagogique et de transfert de compétences.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Analyse comparative de techniques

1. Analyse des deux activités

Techniques dominante	Niveau Cible	Compétences mobilisées
(A) Jeu de rôle structuré	A2-B1 échanges courts, actes de parole élémentaires	Pragmatique (demander, expliquer), sociolinguistique (registre formel), linguistique (lexique du voyage)
(B) Tâche-projet collaboratif	B1-B2 production continue, négociation, cohérence discursive	Pragmatique (structurer un discours), sociolinguistique (adaptation au public-cible), linguistique (richesse lexicale, connecteurs)

2. Comparaison critique

- Degré de guidage : Activité A très guidée (scénario imposé) ; Activité B plus ouverte (choix éditoriaux, organisation libre).
- Authenticité communicative : Activité A simule une interaction ponctuelle ; Activité B ancre la production dans un projet social réel (partage d'informations utiles).
- Potentiel d'autonomie : Activité A dépend fortement de l'enseignant pour la régulation ; Activité B favorise la prise d'initiative, la répartition des tâches et l'auto-régulation.

3. Hybridation proposée (B1)

« Guide interactif du voyageur » :

1. Phase 1 (jeu de rôle) : En binôme, simuler une demande d'information touristique à un office du tourisme (activation du lexique et des actes de parole).
2. Phase 2 (projet) : À partir des échanges, rédiger collectivement une fiche-conseils « Bien préparer son voyage » avec rubriques : transport, hébergement, démarches.
3. Phase 3 (présentation) : Exposer la fiche à la classe avec support visuel.

Justification : Cette hybridation articule sécurité interactionnelle (jeu de rôle guidé) et engagement actionnel (projet collaboratif), permettant une progression spiralaire des compétences.

Exercice 2 : Scénarisation d'une activité à trou informationnel

1. Mécanique du trou informationnel

- Apprenant A : Détient les disponibilités (dates, budget, préférences : chambre simple/double, petit-déjeuner inclus).
- Apprenant B : Détient les offres de l'hôtel (types de chambres, tarifs, services, conditions d'annulation).
- Objectif commun : Trouver la chambre qui correspond aux critères et « réserver » oralement en complétant un bon de réservation fictif.

2. Description opérationnelle

- Consigne : « Vous devez réserver une chambre. Échangez vos informations sans montrer vos fiches. À la fin, remplissez ensemble le bon de réservation. »
- Supports : Deux fiches complémentaires (A/B) + bon de réservation vierge + banque lexicale « hôtel »
- Déroulement : 5 min lecture des fiches → 12 min échange oral → 3 min remplissage du bon

- Critère de réussite : Bon de réservation cohérent avec les contraintes des deux fiches ; échange fluide avec au moins 3 reformulations/clarifications.

3. Difficultés anticipées&étayage

- Difficulté linguistique : Maîtrise insuffisante du conditionnel de politesse (« Je voudrais »). → Étayage : Fournir une fiche « amorces de demande polie » avec drill rapide avant la tâche.
- Difficulté pragmatique : Tendance à lire sa fiche au lieu d'interagir. →Étayage : Consigne explicite : « Interdiction de lire : vous devez poser des questions pour obtenir les informations ».

4. *Justification selon Littlewood*

Cette activité respecte les trois critères de Littlewood (1981) :

- échange imprévisible : les apprenants ne connaissent pas à l'avance les réponses de leur partenaire, ce qui oblige à une écoute active.
- choix linguistique réel : ils doivent sélectionner les formulations adaptées à leur intention (demander, confirmer, négocier).
- feedback significatif : la réussite se mesure à la complétion correcte du bon de réservation, non à la perfection grammaticale. L'erreur est ainsi intégrée au processus de négociation du sens, conformément à l'approche communicative.

COURS 11 : ÉVALUATION DES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES

Durée : 3 heures

Public : Master 1 – Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Distinguer les fonctions de l'évaluation (diagnostique, formative, sommative, certificative) et leurs implications pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Concevoir et utiliser des grilles critériées alignées sur les descripteurs du CECRL pour évaluer les compétences communicatives de manière transparente et équitable.

Mettre en œuvre des dispositifs de feedback constructif, d'auto-évaluation et de co-évaluation favorisant la métacognition et l'autonomie des apprenants.

Analyser de manière critique les outils d'évaluation existants et adapter les pratiques évaluatives aux contextes institutionnels et aux profils d'apprenants.

Cours Magistral (1h30)

11.1. Fonctions et finalités de l'évaluation en didactique des langues

L'évaluation ne se réduit pas à la notation : elle remplit plusieurs fonctions complémentaires selon le moment et l'objectif pédagogique (Scallon, 2004) :

- Evaluation Diagnostique : au début de séquence, elle a pour finalité d' identifier les acquis et les besoins. Exemple : Test de positionnement oral/écrit en début de semestre

- Evaluation Formative : s’ effectue pendant l'apprentissage, sa finalité consiste à réguler, guider, faire progresser. Exemple : Feedback oral différé après une activité de production.
- Evaluation Sommative : se fait en fin de séquence, elle a pour finalité de mesurer les acquis pour certification, exemples : Examen oral final avec grille critériée.
- Evaluation Certificative : elle s’ effectue en fin de parcours, son objectif est de valider un niveau selon un référentiel externe. Exemple : DELF/DALF, TCF, certification interne

Comme le rappelle le CECRL (2020, p. 127), « l'évaluation doit servir l'apprentissage, non le sanctionner ». En approche communicative, l'évaluation formative occupe une place centrale : elle transforme l'erreur en ressource et l'apprenant en acteur de sa progression.

11.2. Principes d'une évaluation communicative valide et fiable

Évaluer la compétence communicative suppose de dépasser la seule correction linguistique. Bachman et Palmer (1996) proposent trois critères de qualité :

1. Validité : L'évaluation mesure-t-elle bien ce qu'elle prétend mesurer ?

   - Validité de contenu : Les tâches reflètent-elles des usages réels de la langue ?
   - Validité de construit : Les critères évaluent-ils bien la compétence communicative (et non seulement la grammaire) ?

2. Fidélité : L'évaluation produit-elle des résultats stables et cohérents ?

   - Fidélité inter-évaluateurs : Deux correcteurs attribuent-ils des notes similaires ?
   - Fidélité intra-évaluateur : Le même correcteur est-il constant dans ses jugements ?

3. Praticabilité : L'évaluation est-elle réalisable dans les contraintes temporelles, matérielles et humaines du contexte ?

En didactique des langues, ces critères doivent s'articuler avec les principes de l'approche communicative : authenticité des tâches, centration sur l'apprenant, tolérance fonctionnelle à l'erreur.

11.3. Grilles critériées et descripteurs CECRL : conception et usage

Les grilles critériées sont des outils essentiels pour rendre l'évaluation transparente, objective et formatrice. Le CECRL (2020) propose des descripteurs progressifs (A1 → C2) pour les activités langagières, que l'enseignant peut adapter :

Exemple de grille simplifiée pour une production orale interactive (niveau B1) :

Conseils de conception (Tagliante, 2006) :

- Limiter le nombre de critères (4-6 maximum) pour garantir la lisibilité.
- Formuler les descripteurs en termes positifs et observables.
- Prévoir une colonne « commentaires » pour un feedback qualitatif.
- Impliquer les apprenants dans la co-construction des critères pour développer leur conscience évaluative.

11.4. Feedback constructif, auto-évaluation et co-évaluation

L'évaluation formative repose sur trois leviers complémentaires :

1. Feedback constructif :
    - Principe : « 2 points forts + 1 axe de progression » pour équilibrer renforcement et guidance.
    - Formes : Oral immédiat/différé, écrit annoté, enregistrement audio, grille commentée.
    - Piège à éviter : Le feedback « sandwich » (positif/négatif/positif) peut diluer le message ; privilégier la clarté et la hiérarchisation des priorités.
2. Auto-évaluation :
    - Objectif : Développer la métacognition et l'autonomie corrective.

- Outils : Journal d'apprentissage, grille de relecture simplifiée, enregistrement pour auto-analyse.
- Condition de réussite : Former explicitement les apprenants à s'auto-évaluer (modélisation, exemples, étayage progressif).

3. Co-évaluation pair-à-pair :

- Bénéfices : Développe l'écoute critique, la bienveillance active et la conscience des critères de qualité.
- Précautions : Former les apprenants à formuler des feedbacks constructifs ; anonymiser si nécessaire ; ne pas substituer la co-évaluation à l'évaluation enseignante pour les enjeux certificatifs.

Comme le souligne Cuq et Gruca (2017, p. 267), « évaluer, c'est aussi former à s'évaluer : l'autonomie de l'apprenant passe par sa capacité à juger sa propre production avec lucidité et bienveillance ».

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Analyse critique d'une grille d'évaluation existante

Situation : Voici une grille utilisée pour évaluer une production orale en classe de FLE (niveau B1) :

Critére	**Note sur /5**	**commentaires**
Prononciation		
Grammaire		
Vocabulaire		
Fluidité		

Consignes :

1. Identifiez trois limites de cette grille au regard des principes d'une évaluation communicative (validité, fidélité, praticabilité).
2. Proposez une version améliorée de la grille en intégrant : des descripteurs observables, une pondération, une colonne pour le feedback qualitatif.
3. Justifiez en 8 lignes en quoi votre version favorise davantage l'apprentissage que la version initiale.

Exercice 2 : Conception d'une grille critériée pour une tâche complexe

Situation : Vous devez évaluer une tâche de production écrite interactive (niveau B2) : « Rédiger un courriel professionnel pour demander un stage ».

Consignes :

1. Concevez une grille critériée en 4-5 critères maximum, alignée sur les descripteurs CECRL (2020) pour la production écrite interactive B2.
2. Pour chaque critère, précisez : le descripteur adapté, 2-3 indicateurs observables, une pondération cohérente.

3. Ajoutez une section « feedback constructif » avec des amorces de commentaires types (ex. : « Pour progresser, tu pourrais… »).
4. Justifiez en 6 lignes vos choix de pondération en fonction des objectifs de la tâche.

Exercice 3 : Simulation de feedback & auto-évaluation

Situation : Voici une production orale transcrite d'un apprenant B1 lors d'un jeu de rôle « Demander un renseignement en gare » :

« Bonjour, je veux savoir… le train pour Lyon, il part quand ? Euh… c'est combien le billet ? Merci. »

Consignes :

1. À l'aide d'une grille CECRL B1, évaluez cette production sur 3 critères au choix. Justifiez chaque attribution.
2. Rédigez un feedback oral formatif (6-8 lignes) respectant la règle « 2 points forts + 1 axe de progression ».
3. Concevez une fiche d'auto-évaluation simplifiée (5 questions maximum) que vous donneriez à l'apprenant pour qu'il analyse sa propre production.
4. Expliquez en 6 lignes pourquoi l'articulation feedback enseignant / auto-évaluation est plus formatrice qu'un feedback unilatéral.

Exercice 4 : Débat réflexif

Situation : Un enseignant affirme : « L'évaluation, c'est nécessaire pour motiver les étudiants. Sans note, ils ne travaillent pas. Le feedback, c'est bien, mais ça ne remplace pas la sanction chiffrée. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés implicites dans cette affirmation.

2. Rédigez une réponse argumentée (180– 200 mots) en mobilisant les concepts de motivation intrinsèque/extrinsèque, de feedback formatif et de posture évaluative.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Analyse critique d'une grille d'évaluation existante

1. Limites de la grille initiale

Limite 1: Validité de construit faible

- Explication : Les critères (prononciation, grammaire, vocabulaire) évaluent principalement la compétence linguistique, en négligeant les dimensions pragmatique et sociolinguistique essentielles à la communication
- Conséquence pédagogique : Risque de former des apprenants « corrects » mais interactionnellement inefficaces

Limite2 : Absence de descripteurs observables

- Explication : Les critères sont trop généraux ; aucun indicateur ne guide l'évaluateur ni l'apprenant sur ce qui est attendu
- Conséquences Pédagogiques : Subjectivité accrue, difficulté pour l'apprenant de comprendre comment progresser |

Limite 3 : Pas de place pour le feedback qualitatif

- Explication : La colonne « commentaires » est vide de guidance ; la note chiffrée prime sur l'accompagnement
- Conséquences pédagogiques : L'évaluation devient sommative même si elle est administrée en cours d'apprentissage |

- Adéquation à la tâche : « Peut demander et fournir des informations simples sur des sujets courants », Respect de la consigne ; pertinence de la demande ; maintien du fil thématique 25%
- Cohérence discursive : « Peut enchaîner des phrases simples avec des connecteurs basiques » Usage de « et », « mais », « alors » ; progression logique ; gestion des tours. 20%
- Maîtrise linguistique : « Dispose d'un répertoire suffisant pour s'exprimer sur des sujets familiers ». Lexique adapté au contexte ; structures B1 ; intelligibilité phonétique. 35%
- Compétence interactionnelle :« Peut réagir de façon appropriée dans une conversation simple ». Écoute active ; reformulation ; stratégies de compensation. 20%

3. ***Justification***

Cette version favorise l'apprentissage car elle rend explicites les attendus (descripteurs + indicateurs), permettant à l'apprenant de comprendre ce qui est évalué et comment progresser . La pondération reflète les priorités de l'approche communicative : la maîtrise linguistique reste importante (35%), mais l'adéquation à la tâche et l'interaction sont valorisées, ce qui aligne l'évaluation sur les objectifs réels de communication. Enfin, la colonne «commentaires » invite l'enseignant à formuler un feedback qualitatif, transformant l'évaluation en levier formatif plutôt qu'en simple jugement chiffré.

Exercice 2 : Conception d'une grille critériée pour une tâche complexe

1. Grille type : Courriel professionnel de demande de stage (B2)

Critère : Adéquation à la tâche

- Descripteur CECRL adapté (Production écrite interactive B2) : « Peut écrire des lettres formelles pour demander ou fournir des informations professionnelles »

- Eléments d’ observation : Objet clair ; présentation concise ; demande explicite ; formules de politesse adaptées. Pondération : 25%

Critère : Cohérence et cohésion

- Descripteur CECRL adapté (Production écrite interactive B2) : « Peut structurer un texte en paragraphes liés par des connecteurs appropriés »
- Eléments d’ observation : Organisation logique (salutation → présentation → demande → conclusion) ; usage de « par conséquent », « en outre », « je vous serais reconnaissant de ». Pondération : 25%

Critère : Maîtrise linguistique

- Descripteur CECRL adapté (Production écrite interactive B2) : « Dispose d'un répertoire lexical et grammatical suffisant pour s'exprimer avec clarté sur des sujets professionnels »
- Eléments d’ observation : Lexique professionnel pertinent ; conditionnel de politesse ; subordination maîtrisée ; orthographe et ponctuation globalement correctes. Pondération : 30% |

Critère : Registre et adaptation sociolinguistique

- Descripteur CECRL adapté (Production écrite interactive B2) : « Peut adapter le registre et le ton à un destinataire institutionnel »
- Elément d’ observation : Vouvoiement constant ; formules de politesse conventionnelles ; absence de familiarité ou d'agressivité. Pondération : 20% |

2. Section « feedback constructif » (amorces types)

Points forts possibles :

- « Ta demande est claire et bien structurée : le destinataire comprend immédiatement ton objectif. »

- « Tu maîtrises les formules de politesse conventionnelles, ce qui renforce la crédibilité de ta candidature. »

Progressions possibles :

- « Pour enrichir ton courriel, tu pourrais ajouter une phrase sur tes motivations spécifiques pour ce stage. »
- « Attention à l'accord du participe passé dans "les documents que j'ai joint s " : révise la règle avec un exercice ciblé. »
- « Tu pourrais varier tes connecteurs : au lieu de répéter"et", teste"par ailleurs"ou"en outre". »

3. ***Justification des pondérations***

La pondération accorde une place centrale à la maîtrise linguistique (30%) car un courriel professionnel exige une correction suffisante pour ne pas nuire à la crédibilité du scripteur. Cependant, l'adéquation à la tâche et la cohérence (25% chacune) sont tout aussi cruciales : un courriel grammaticalement parfait mais hors-sujet ou désorganisé échoue dans sa fonction communicative. Le registre sociolinguistique (20%) complète le dispositif : en contexte professionnel francophone, le non-respect des normes de politesse peut compromettre la réception du message, indépendamment de sa correction formelle.

Exercice 3 : Simulation de feedback&auto-évaluation

1. Évaluation critériée (exemple sur 3 critères B1)

Critère	Niveau CECRL	Justification
Adéquation à la tâche	B1	La demande d'information est présente et compréhensible, même si la formulation est elliptique (« le train pour Lyon, il part quand ? »).
Maîtrise linguistique	A2/B1	Lexique fonctionnel mais basique ; structures simples avec quelques approximations (« je veux savoir » →

		registre trop direct) ; intelligibilité globale préservée.
Compétence interactionnelle	B1	L'apprenant initie l'échange, pose deux questions pertinentes et clôture par une formule de politesse, même si les stratégies de reformulation sont absentes.

2. Feedback formatif type

« Bravo pour ta clarté : on comprend parfaitement que tu cherches l'horaire et le prix du train pour Lyon. J'ai apprécié ta politesse ("Bonjour", "Merci") et ta capacité à poser deux questions enchaînées. Pour progresser, essaie de varier tes formulations : au lieu de "je veux", teste "je voudrais savoir" ou "pourriez-vous me dire". Cela rendra ta demande plus polie et plus adaptée au contexte professionnel de la gare. Entraîne-toi avec des mini-dialogues enregistrés. Tu progresses bien ! »

3. Fiche d'auto-évaluation simplifiée

Avant de rendre ta production, relis-toi en te posant ces questions :

1. Est-ce que ma demande est claire et complète ? (Oui / Partiellement / Non)
2. Ai-je utilisé des formules de politesse adaptées au contexte ? (Oui / Partiellement / Non)
3. Est-ce que mes phrases sont compréhensibles même si elles ne sont pas parfaites ? (Oui / Partiellement / Non)
4. Quelle est la chose que je maîtrise le mieux dans cette production ? _____
5. Quelle est la chose sur laquelle je veux progresser la prochaine fois ? _____

4. Intérêt de l'articulation feedback / auto-évaluation (6 lignes)

L'articulation entre feedback enseignant et auto-évaluation transforme l'apprenant d'objet passif de l'évaluation en sujet actif de sa progression. Le feedback externe apporte un regard expert et des pistes concrètes ; l'auto-évaluation développe la métacognition et l'autonomie corrective. Ensemble, ils créent une boucle vertueuse : l'apprenant apprend à s'écouter, à s'analyser et à s'ajuster, compétences transférables bien au-delà de la classe de langue.

Exercice 4 : Débat réflexif

1. Présupposés relevés

- La motivation des apprenants dépend exclusivement de la note chiffrée (motivation extrinsèque).
- Le feedback qualitatif est un « supplément optionnel », moins efficace que la sanction normative.
- L'évaluation a pour fonction première de contrôler, non d'accompagner.

2. Réponse argumentée (180– 200 mots)

Cette affirmation repose sur une vision réductrice de la motivation et de l'évaluation. Si la note peut stimuler certains apprenants à court terme, la recherche montre que la motivation intrinsèque (curiosité, sentiment de compétence, projet personnel) est plus durable et plus formatrice (Deci&Ryan, 1985). Le feedback constructif, loin d'être un « supplément », est un levier essentiel : il transforme l'erreur en ressource, guide la progression et renforce le sentiment d'efficacité personnelle. Comme le rappelle le CECRL (2020, p.129), « l'évaluation formative vise à rendre l'apprenant autonome dans la régulation de ses apprentissages ». Ignorer cette dimension sous prétexte de « réalisme » revient à perpétuer un modèle transmissif où l'enseignant juge et l'apprenant subit. Une posture évaluative équilibrée articule transparence des critères (pour la certification) et accompagnement qualitatif (pour l'apprentissage). Former les enseignants, c'est les aider à passer d'une logique de sanction à une logique de médiation évaluative.

COURS 12 : PROJET FINAL – CONCEPTION ET PRÉSENTATION D'UNE SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

Durée : 3 heures

Public : Master 1 Didactique des Langues

Format : Cours magistral intégré + Séance pratique + présentation orale

Objectifs pédagogiques : À l'issue de cette séance, l'étudiant sera capable de :

Concevoir une séquence pédagogique complète intégrant les principes de l'approche communicative, alignée sur les descripteurs du CECRL et adaptée à un public cible identifié.

Justifier les choix didactiques (objectifs, supports, activités, évaluation) par des références théoriques et une analyse contextualisée des besoins des apprenants.

Présenter oralement sa séquence de manière structurée, claire et professionnelle, en anticipant les questions et en défendant ses options pédagogiques.

Analyser de manière critique les productions des pairs, en formulant des feedbacks constructifs et en identifiant des pistes d'amélioration transférables à sa propre pratique.

Cours magistral (1h30) :

12.1. La séquence pédagogique communicative : définition et architecture

Une séquence pédagogique en approche communicative ne se réduit pas à une succession d'activités : elle constitue un parcours cohérent et progressif où chaque étape sert un objectif interactionnel identifiable. Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) définissent la séquence comme « un ensemble de activités articulées autour d'un

projet de production langagière, visant le développement de compétences spécifiques » (p. 15). En didactique des langues, cette architecture repose sur cinq piliers :

- Ancrage situationnel : Quelle situation communicative authentique ou vraisemblable motive la séquence? Exemple : « Préparer et présenter un projet de voyage en groupe »
- Progression spiralaire : Comment les compétences se renforcent-elles mutuellement d'une séance à l'autre ? Exemple : Séance 1 : lexique du voyage → Séance 2 : actes de parole pour négocier → Séance 3 : production finale intégrative
- Étayage différencié : Quels supports, modèles et feedbacks accompagnent les apprenants selon leur niveau ? Exemple : Fiches lexicales, amorces discursives, grilles de relecture, feedback pair-à-pair
- Évaluation intégrée : Comment l'évaluation formative guide-t-elle l'apprentissage tout au long de la séquence ? Exemple : Auto-évaluation après chaque activité, grille critériée partagée dès le départ
- Transfert et autonomie : En quoi la séquence prépare-t-elle les apprenants à réinvestir leurs acquis dans de nouveaux contextes ?; Exemple : Variation des situations, travail sur les stratégies d'apprentissage, métacognition guidée.

Comme le rappelle Cuq et Gruca (2017, p.289), « une séquence réussie n'est pas celle où tout est parfait, mais celle où l'apprenant progresse dans sa capacité à agir par la langue ».

12.2. Principes de conception et critères de qualité

Concevoir une séquence communicative de qualité suppose de respecter plusieurs principes (Rosen, 2009) :

1. Adéquation au public : Niveau CECRL, âge, motivations, contexte institutionnel, répertoires plurilingues.

2. Authenticité communicative : Tâches ancrées dans des usages sociaux réels ou vraisemblables, avec enjeu et destinataire identifiés.
3. Intégration des compétences : Articulation linguistique, sociolinguistique et pragmatique sans fragmentation artificielle.
4. Flexibilité pédagogique : Prévoir des variantes et des ajustements en fonction des réactions des apprenants et des imprévus de classe.
5. Évaluation formative continue :Transformer chaque activité en occasion de régulation et de progrès, pas seulement de contrôle.

Le CECRL (2020) insiste sur le fait que « la conception de tâches doit reposer sur une analyse fine des besoins communicatifs et des ressources disponibles, non sur une application mécanique de modèles » (p. 142).

12.3. Présentation orale et défense pédagogique : enjeux et stratégies

Présenter sa séquence, c'est aussi défendre une posture professionnelle. L'exercice de soutenance mobilise trois compétences complémentaires :

- Clarté expositive : Structurer son propos (contexte → objectifs → déroulement → évaluation → bilan), utiliser un support visuel lisible, gérer le temps.
- Argumentation didactique : Justifier chaque choix par des références théoriques, des observations de terrain ou des principes pédagogiques explicites.
- Réflexivité critique : Reconnaître les limites de sa conception, anticiper les objections, proposer des pistes d'amélioration

Tagliante précise que « la capacité à expliquer et à défendre ses choix pédagogiques est constitutive de la compétence professionnelle enseignante » (2006, p. 221). La soutenance n'est donc pas un examen de conformité, mais un espace de dialogue réflexif entre pairs et formateurs.

12.4. Analyse critique entre pairs : former au regard professionnel

L'analyse des productions des pairs est un levier puissant de formation. Elle développe :

- La littératie évaluative : Capacité à identifier les forces et les faiblesses d'une séquence à l'aune de critères explicites.
- La bienveillance active : Formuler des feedbacks constructifs, équilibrés et transférables.
- La créativité pédagogique : S'inspirer des idées des autres pour enrichir sa propre boîte à outils.

Pour guider cette analyse, une grille structurée est recommandée (Cuq&Gruca, 2017) :

- Cohérence globale : La séquence a-t-elle un fil conducteur clair ? Les activités s'articulent-elles logiquement ?
- Adéquation au niveau : Les objectifs et supports sont-ils adaptés au public cible (CECRL) ?
- Ancrage communicatif : Les tâches ont-elles un enjeu réel ou vraisemblable ? L'interaction est-elle au cœur du dispositif ?
- Évaluation intégrée : Les critères d'évaluation sont-ils explicites, observables et formatifs ?
- Innovation et transférabilité : La séquence propose-t-elle des idées originales ou adaptables à d'autres contextes ?

Séance pratique (TD) (1h30)

Exercice 1 : Analyse critique d'une séquence-type

Situation : Voici une séquence conçue pour un groupe B1 sur le thème « S'orienter dans une ville francophone » :

- Séance 1 : Lexique des lieux + drill de répétition « Où est… ? »
- Séance 2 : Jeu de rôle « Demander son chemin » avec fiches rôles
- Séance 3 : Production finale : enregistrer un guide audio « Mes bons plans dans la ville»

Consignes :

1. Identifiez trois points forts de cette séquence au regard des principes de l'approche communicative.
2. Relevez deux limites potentielles et proposez une amélioration pour chacune.
3. Rédigez un feedback constructif type (8-10 lignes) à adresser au concepteur, respectant la règle « 2 points forts + 1 axe de progression ».

Exercice 2 : Conception rapide d'une micro-séquence (3 séances)

Situation : Vous devez concevoir une micro-séquence de 3 séances (1h30 chacune) pour un groupe A2, sur le thème : « Préparer un repas entre amis ».

Consignes :

1. Précisez pour chaque séance : objectif communicatif, activité principale, support, critère de réussite.
2. Décrivez l'évaluation formative intégrée : comment guiderez-vous les apprenants vers la production finale ?
3. Justifiez en 8 lignes en quoi cette séquence respecte les principes de progression spiralaire et d'authenticité communicative.

Exercice 3 : Simulation de soutenance & feedback pair-à-pair

Situation : En trinômes, chaque étudiant présente en 5 minutes sa séquence finale (ou une ébauche).

Consignes :

1. Présentateur : Exposez clairement contexte, objectifs, déroulement et évaluation. Anticipez une question critique possible.
2. Auditeurs : Prenez des notes structurées à l'aide de la grille d'analyse critique (4 dimensions).
3. Feedback : Chaque auditeur formule un commentaire oral de 2 minutes : 1 point fort, 1 question, 1 suggestion d'amélioration.
4. Rédigez un bilan réflexif personnel (10 lignes) : qu'avez-vous appris de cette séance pour votre propre pratique de conception et de présentation ?

Exercice 4 : Débat réflexif

Situation : Un stagiaire affirme : « Le projet final, c'est un exercice académique. En vrai, on n'aura jamais le temps de concevoir des séquences aussi détaillées. Mieux vaut apprendre à improviser. »

Consignes :

1. Relevez trois présupposés implicites dans cette affirmation.
2. Rédigez une réponse argumentée (180– 200 mots) en mobilisant les concepts de préparation pédagogique, de flexibilité professionnelle et de transfert de compétences.

Pistes de réponses possibles :

Exercice 1 : Analyse critique d'une séquence-type

1. Points forts identifiés

- Ancrage situationnel clair : La thématique « s'orienter dans une ville » correspond à un besoin communicatif réel pour un apprenant en mobilité (CECRL, 2020 : « peut demander et indiquer un chemin », A2/B1)
- Progression pédagogique lisible : Passage du lexique (S1) à l'interaction simulée (S2) puis à la production authentique (S3) : logique spiralaire conforme aux principes de Dolz et al. (2001)
- Variété des supports et modalités : Drill, jeu de rôle, production audio : diversification qui maintient l'engagement et travaille différentes compétences (orale, interactive, créative)

3. Limites et améliorations proposées

Limite 1 : Séance 1 trop centrée sur la forme, il faut Intégrer dès la S1 une micro-tâche communicative : « Trouvez 3 lieux sur un plan à partir d'indices oraux », cette solution respecte le principe de « primauté du sens » (Littlewood, 1981) et motive l'apprentissage lexical par l'usage |

Limite 2 : Évaluation peu explicite, il faut Partager dès la S1 une grille critériée simplifiée pour la production finale (S3) cette solution end l'évaluation formative et transparente, favorise l'autonomie et la métacognition (Tagliante, 2006) |

3. Feedback constructif type (8-10 lignes)

« Ta séquence est bien structurée et ancrée dans une situation communicative authentique : j'apprécie particulièrement la progression du drill vers la production audio finale, qui permet aux apprenants de réinvestir leurs acquis de manière créative. Le choix du support audio est aussi pertinent pour travailler la prononciation sans la pression de l'écrit. Pour renforcer encore l'approche communicative, tu pourrais intégrer dès la première séance une micro-tâche d'orientation sur plan, afin de motiver l'apprentissage lexical par l'usage immédiat. Par ailleurs, partager une grille d'évaluation simplifiée dès le départ aiderait les apprenants à s'auto-réguler. Bravo pour ce travail solide et transférable ! »

Exercice 2 : Conception rapide d'une micro-séquence (3 séances)

1. Architecture de la micro-séquence « Préparer un repas entre amis » (A2)

Séance	Objectif communicatif	Activité principale	support	Critère de réussite
S1	Identifier et nommer des aliments + exprimer des préférences	« Le marché imaginaire » : jeu de rôle d'achat avec liste de courses	Flashcards aliments, faux billets, liste modèle	Capacité à demander/payer 5 articles avec formules de politesse basiques
S2	Négocier un menu simple + donner des instructions	« On cuisine ensemble » : binômes préparent une recette simplifiée avec consignes à compléter	Recettes visuelles, verbes d'action en désordre, fiche « étapes »	Capacité à enchaîner 3 instructions avec connecteurs temporels (« d'abord », « ensuite », « enfin »)
S3	Capacité à enchaîner 3 instructions avec connecteurs temporels (« d'abord », « ensuite », « enfin »)	Capacité à enchaîner 3 instructions avec connecteurs temporels (« d'abord », « ensuite », « enfin »)	Photo du plat, fiche « amorces de présentation », grille d'auto-évaluation	Présentation claire, lexique alimentaire pertinent, interaction avec l'auditoire (questions/réponses)

2. Évaluation formative intégrée

- S1 : Feedback immédiat sur les formules de politesse + fiche « à retenir » distribuée en fin de séance.
- S2 : Observation croisée entre binômes avec grille simplifiée (« Est-ce que les étapes sont claires ? »).
- S3 : Auto-évaluation guidée avant la présentation + feedback enseignant différé centré sur 1 axe de progression maximum.

3. ***Justification :***

Cette séquence respecte la progression spiralaire : chaque séance réinvestit les acquis de la précédente tout en ajoutant une couche de complexité (lexique → interaction → production créative). L'authenticité communicative est garantie par l'ancrage dans une situation sociale réelle (préparer un repas entre amis), avec enjeu (se faire comprendre) et destinataire (les camarades). Enfin, l'évaluation formative intégrée transforme chaque activité en occasion de régulation, conformément aux principes de l'approche communicative et du CECRL (2020).

Exercice 3 : Simulation de soutenance&feedback pair-à-pair

- La clarté de la structure (contexte → objectifs → déroulement → évaluation) est essentielle pour que l'auditoire suive et comprenne la logique pédagogique.
- Anticiper les questions critiques m'a obligé à justifier mes choix avec des références théoriques, ce qui a renforcé ma propre conviction didactique.
- Recevoir des feedbacks ciblés de mes pairs m'a permis d'identifier des angles morts dans ma conception (ex. : manque d'étayage pour les apprenants en difficulté).

Transfert vers ma pratique :

- J'intégrerai systématiquement une phase de « justification des choix » dans mes futures conceptions, pour développer ma réflexivité professionnelle.
- J'utiliserai la grille d'analyse critique comme outil d'auto-évaluation avant toute présentation de séquence.
- Je pratiquerai davantage le feedback pair-à-pair en classe, car il développe à la fois l'écoute active et la capacité à formuler des conseils constructifs.

Cette séance m'a rappelé que concevoir, c'est aussi apprendre à défendre et à ajuster : la compétence professionnelle se construit dans le dialogue, pas dans l'isolement.

Exercice 4 : Débat réflexif

1. Présupposés relevés

- La préparation détaillée est incompatible avec les contraintes réelles du terrain.
- L'improvisation est une compétence supérieure à la planification.
- Le projet académique est déconnecté des besoins professionnels.

2. Réponse argumentée

Cette affirmation oppose artificiellement préparation et flexibilité. En réalité, la capacité à « improviser » en classe ne s'acquiert pas par l'absence de préparation, mais par une maîtrise suffisamment solide des principes pédagogiques pour s'adapter en temps réel. Concevoir une séquence détaillée en formation, c'est s'entraîner à anticiper les besoins, les difficultés et les ajustements possibles – une compétence transférable même dans l'urgence. Comme le rappelle Rosen (2009), «la perspective actionnelle ne nie pas la spontanéité, elle la prépare » (p. 67). Ignorer la planification sous prétexte de « réalisme » revient à confondre improvisation et amateurisme. Un enseignant professionnel n'improvise pas au sens de « faire sans réfléchir » : il s'appuie sur un répertoire de scénarios, de stratégies et de principes qu'il a préalablement construits. Former à la conception rigoureuse, c'est donc former à la flexibilité éclairée, non à la rigidité.

SYNTHÈSE RÉCAPITULATIVE&CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce module Pratiques communicationnelles a été structuré autour d'une progression théorique et méthodologique cohérente, visant à doter les étudiants de Master 1 en Didactique des Langues d'une compétence professionnelle intégrée : celle d'enseigner la langue comme instrument d'action sociale et de médiation interculturelle.

Lapremière phase (Cours 1 à 5) a posé les fondements épistémologiques de la communication en dépassant le paradigme transmissionniste pour adopter une perspective interactionniste et contextuelle. L'étude des modèles classiques (Shannon&Weaver, Schramm, Jakobson, SPEAKING) a permis de démontrer que la communication en classe de langue est un processus co-construit, soumis à des perturbations multiples (physiques, psychologiques, linguistiques, culturelles) et régulé par des stratégies de négociation du sens. L'analyse des fonctions jakobsoniennes, des styles communicationnels et des dynamiques relationnelles a ensuite outillé les étudiants pour décoder les implicites pragmatiques et adapter leur posture à la diversité des profils apprenants.

La seconde phase (Cours 6 à 9) a ciblé les spécificités des modes écrit et oral, en articulant caractéristiques discursives, stratégies cognitives et exigences didactiques. Loin d'opposer ces deux canaux, le module a insisté sur leur complémentarité fonctionnelle et sur la nécessité de les enseigner dans des contextes signifiants. Cette réflexion s'est naturellement prolongée par une immersion dans l'approche communicative et la perspective actionnelle, où le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) s'impose comme boussole conceptuelle et opérationnelle. La déconstruction des trois composantes de la compétence communicative (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) a montré que leur fragmentation didactique n'est qu'un artifice transitoire : l'objectif terminal reste leur articulation dynamique dans des tâches complexes et authentiques.

La troisième phase (Cours 10 à 12) a ancré ces principes dans l'ingénierie pédagogique concrète. Les techniques communicatives (jeux de rôle, simulations, tâches-projets, exploitation de documents authentiques) ont été analysées non comme des recettes figées, mais comme des leviers de scénarisation exigeant étayage, régulation interactionnelle et flexibilité contextuelle. L'évaluation y a été repensée comme processus formateur : grilles critériées alignées sur le CECRL, feedback constructif, auto-évaluation et co-évaluation ont été présentés comme des outils au service de l'autonomie et de la réflexivité. Le projet final a ainsi constitué l'acte de synthèse professionnel, où conception, présentation et défense pédagogique ont permis de mesurer l'acquisition d'une posture d'enseignant-chercheur capable de justifier, adapter et évaluer ses propres pratiques.

Nous soulignons que ce support a été élaboré avec l’ appui d’ outils d’ intelligence artificielle conversationnelle (Qwen3.6, Alibaba Cloud, 2026) pour la génération d’ exercices contextualisés et la vérification linguistique, nous avons veiller sur le contenu pédagogique et la validation scientifique des contenus.

En définitive, ce module ne vise pas à former des exécutants méthodologiques, mais des médiateurs réflexifs. Communiquer en langue étrangère n'est pas reproduire des formes, c'est agir dans le monde social, négocier des sens, respecter des faces et co-construire des relations. Former à ces pratiques, c'est accepter que l'erreur soit un indicateur de progression, que le malentendu soit un objet d'apprentissage, et que l'enseignant soit un architecte de situations plus qu'un détenteur de savoirs. Cette conviction, soutenue par des cadres théoriques solides et des dispositifs pédagogiques éprouvés, constitue le socle sur lequel s'appuiera votre pratique future et, le cas échéant, votre projet de recherche en didactique des langues.

BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCES.

Ouvrages de référence

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge University Press.
- Charaudeau, P. (2005). Les interactions communicatives : Du contrat au paradoxe. L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2020). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Didier.
- Cuq, J.-P.,&Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (3e éd.). Presses Universitaires de Grenoble.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l’ écrit (Vol. 1). De Boeck Supérieur.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales (Vol. 1). Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Le discours en interaction. Armand Colin.
- Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding language teaching: From method to postmethod . Lawrence Erlbaum Associates.
- Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching: An introduction. Cambridge University Press.
- Moirand, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette.

- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère : Émergence et réponses d'une discipline. Hachette Éducation.
- Rosen, É. (2009). Le point sur la perspective actionnelle. CLE International.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck Supérieur.
- Tagliante, C. (2006). La classe de langue : Techniques et démarches (3e éd.). CLE International.
- Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. CLE International.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching language as communication. Oxford University Press.

Articles scientifiques&chapitres d'ouvrages

- Bachman, L. F. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1 (1), 1– 47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride&J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected readings (pp. 269– 293). Penguin.
- Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale. Éditions de Minuit.
- Schramm, W. (1954). How communication works. In W. Schramm (Ed.), The process and effects of mass communication (pp. 3– 26). University of Illinois Press.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949). The mathematical theory of communication. University of Illinois Press.
- Zarate, G. (2003). La compétence interculturelle : enjeux et perspectives. Études de linguistique appliquée, 132, 389– 401.

Ressources numériques complémentaires

- Alibaba Cloud. (2026). Qwen3.6 (Large language model). https://qwen.ai.
- Scribbr.(s.d.). Générateur gratuit de sources au format APA. https://www.scribbr.fr/references/generateur/apa/.
- Université de Lyon 1. (s. d.). Comment convertir ses références bibliographiques en mode texte dans un format importable dans Zotero. https://portaildoc.univ-lyon1.fr/se-former/gerer-sa-bibliographie/.
- UPDF. (s. d.). 4 méthodes de convertir l'écriture manuscrite en texte tapé. https://updf.com/fr/ocr/convert-handwriting-to-text/.
-