Opositando

# Francés Secundaria

## Volumen práctico

3 de noviembre de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

**opositando.shop**

# Índice


1. Bloque 1: Conception et justification de démarches d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère . . . 1
   - 1.1 Ejercicio 1 . . . 1
   - 1.2 Ejercicio 2 . . . 8
   - 1.3 Ejercicio 3 . . . 15
   - 1.4 Ejercicio 4 . . . 19
   - 1.5 Ejercicio 5 . . . 23
   - 1.6 Ejercicio 6 . . . 28
   - 1.7 Ejercicio 7 . . . 34
   - 1.8 Ejercicio 8 . . . 38
   - 1.9 Ejercicio 9 . . . 43
   - 1.10 Ejercicio 10 . . . 50
   - 1.11 Ejercicio 11 . . . 53
   - 1.12 Ejercicio 12 . . . 58
   - 1.13 Ejercicio 13 . . . 64
2. Bloque 2: Analyse des situations de communication et des interactions orales et écrites . . . 68
   - 2.1 Ejercicio 14 . . . 68
   - 2.2 Ejercicio 15 . . . 72
   - 2.3 Ejercicio 16 . . . 77
   - 2.4 Ejercicio 17 . . . 81
   - 2.5 Ejercicio 18 . . . 85
   - 2.6 Ejercicio 19 . . . 90
   - 2.7 Ejercicio 20 . . . 94
   - 2.8 Ejercicio 21 . . . 98
   - 2.9 Ejercicio 22 . . . 103
   - 2.10 Ejercicio 23 . . . 106
   - 2.11 Ejercicio 24 . . . 111
   - 2.12 Ejercicio 25 . . . 116
   - 2.13 Ejercicio 26 . . . 120
3. Bloque 3: Analyse phonétique, phonologique, prosodique et orthographique du français . . . 125
   - 3.1 Ejercicio 27 . . . 125
   - 3.2 Ejercicio 28 . . . 131
   - 3.3 Ejercicio 29 . . . 136

3.4 Ejercicio 30 . . . 141
3.5 Ejercicio 31 . . . 147
3.6 Ejercicio 32 . . . 150
3.7 Ejercicio 33 . . . 154
3.8 Ejercicio 34 . . . 159
3.9 Ejercicio 35 . . . 162
3.10 Ejercicio 36 . . . 168
3.11 Ejercicio 37 . . . 173
3.12 Ejercicio 38 . . . 177
3.13 Ejercicio 39 . . . 181
4. Bloque 4: Analyse lexicale, sémantique, grammaticale et fonctionnelle de la langue française . . . 187
4.1 Ejercicio 40 . . . 187
4.2 Ejercicio 41 . . . 190
4.3 Ejercicio 42 . . . 194
4.4 Ejercicio 43 . . . 199
4.5 Ejercicio 44 . . . 202
4.6 Ejercicio 45 . . . 207
4.7 Ejercicio 46 . . . 212
4.8 Ejercicio 47 . . . 217
4.9 Ejercicio 48 . . . 222
4.10 Ejercicio 49 . . . 227
4.11 Ejercicio 50 . . . 231
4.12 Ejercicio 51 . . . 236
4.13 Ejercicio 52 . . . 241
5. Bloque 5: Analyse énonciative, discursive et textuelle : cohérence, cohésion et typologies . . . 244
5.1 Ejercicio 53 . . . 244
5.2 Ejercicio 54 . . . 248
5.3 Ejercicio 55 . . . 254
5.4 Ejercicio 56 . . . 258
5.5 Ejercicio 57 . . . 263
5.6 Ejercicio 58 . . . 269
5.7 Ejercicio 59 . . . 273
5.8 Ejercicio 60 . . . 277
5.9 Ejercicio 61 . . . 281
5.10 Ejercicio 62 . . . 285
5.11 Ejercicio 63 . . . 288
5.12 Ejercicio 64 . . . 294
6. Bloque 6: Analyse des discours spécialisés, médiatiques et multimodaux dans l'espace francophone . . . 297
6.1 Ejercicio 65 . . . 297
6.2 Ejercicio 66 . . . 303

6.3 Ejercicio 67 . . . 309
6.4 Ejercicio 68 . . . 313
6.5 Ejercicio 69 . . . 317
6.6 Ejercicio 70 . . . 323
6.7 Ejercicio 71 . . . 327
6.8 Ejercicio 72 . . . 332
6.9 Ejercicio 73 . . . 339
6.10 Ejercicio 74 . . . 343
6.11 Ejercicio 75 . . . 349
6.12 Ejercicio 76 . . . 354
7. Bloque 7: Commentaire et analyse contextualisée des textes et des œuvres littéraires francophones . . . 357
7.1 Ejercicio 77 . . . 357
7.2 Ejercicio 78 . . . 363
7.3 Ejercicio 79 . . . 369
7.4 Ejercicio 80 . . . 372
7.5 Ejercicio 81 . . . 378
7.6 Ejercicio 82 . . . 384
7.7 Ejercicio 83 . . . 388
7.8 Ejercicio 84 . . . 392
7.9 Ejercicio 85 . . . 398
7.10 Ejercicio 86 . . . 402
7.11 Ejercicio 87 . . . 408
7.12 Ejercicio 88 . . . 414
8. Bloque 8: Analyse historique, sociale, culturelle et institutionnelle de la France et de la francophonie . . . 418
8.1 Ejercicio 89 . . . 418
8.2 Ejercicio 90 . . . 423
8.3 Ejercicio 91 . . . 429
8.4 Ejercicio 92 . . . 435
8.5 Ejercicio 93 . . . 440
8.6 Ejercicio 94 . . . 447
8.7 Ejercicio 95 . . . 451
8.8 Ejercicio 96 . . . 456
8.9 Ejercicio 97 . . . 462
8.10 Ejercicio 98 . . . 466
8.11 Ejercicio 99 . . . 473
8.12 Ejercicio 100 . . . 479

# 1. Bloque 1: Conception et justification de démarches d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère

## 1.1 Ejercicio 1

Dans une classe de troisième année d'ESO, les élèves doivent préparer en groupes un podcast touristique sur une ville francophone. L'enseignant a prévu une liste de vocabulaire, des exercices de répétition phonétique et une production finale enregistrée. Plusieurs élèves mémorisent les phrases sans parvenir à adapter leur discours lorsqu'un camarade pose une question imprévue. D'autres évitent de parler par crainte de commettre des erreurs. La séquence doit conserver un objectif linguistique explicite tout en développant l'autonomie, l'interaction et la capacité à résoudre des difficultés de communication.

Proposez une réorganisation justifiée de la séquence selon une perspective communicative et actionnelle, en précisant les activités intermédiaires et le rôle accordé à l'erreur.

### Solución

#### Paso 1: Identification et stratégie

L'exercice demande de **réorganiser une séquence didactique** initialement centrée sur la mémorisation, la répétition et un produit oral final. Il ne s'agit donc pas d'ajouter quelques activités ludiques à la programmation existante : il faut transformer sa logique interne afin que les élèves deviennent des **acteurs sociaux** capables de réaliser une tâche communicative authentique ou vraisemblable.

Le problème diagnostiqué comporte deux indices essentiels. D'une part, certains élèves savent réciter des énoncés préparés, mais ne peuvent pas répondre à une question imprévue : leur apprentissage reste déclaratif et peu transférable à une situation réelle d'interaction. D'autre part, d'autres refusent de prendre la parole par peur de l'erreur : l'évaluation est probablement perçue comme essentiellement normative et non comme un instrument de progrès.

Les connaissances mobilisées relèvent principalement des thèmes consacrés à l'approche communicative et actionnelle, à l'acquisition et à l'interlangue, à la compétence communicative, à l'interaction orale, aux stratégies de communication, à la cohérence discursive et à l'évaluation formative. Une réponse solide doit articuler ces dimensions : conserver des objectifs linguistiques explicites, mais les subordonner à une action qui exige compréhension, négociation du sens, coopération, adaptation et résolution de problèmes communicatifs.

La stratégie de résolution est la suivante : partir de la tâche sociale finale, déterminer les ressources langagières et stratégiques nécessaires pour la réussir, puis construire des étapes intermédiaires qui permettent aux élèves de les découvrir, de les pratiquer en interaction et de les réemployer avec une autonomie croissante. Enfin, il faut attribuer à l'erreur un statut pédagogique cohérent avec cette démarche.

## Paso 2: Résolution raisonnée

### Relecture critique de la séquence initiale

La proposition initiale possède des éléments utiles : le vocabulaire touristique, la préparation phonétique et l'enregistrement final sont pertinents pour un podcast. Toutefois, leur enchaînement semble linéaire : apprendre des mots, répéter des phrases, réciter un texte enregistré. Ce modèle peut améliorer la prononciation ou la mémorisation, mais il ne garantit pas l'acquisition d'une compétence communicative.

La compétence communicative ne se réduit pas à la correction linguistique. Elle comprend notamment une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique ou discursive et une composante stratégique. Dans ce cas, les élèves doivent non seulement employer le lexique des lieux et des activités, mais aussi organiser une recommandation, s'adresser à un destinataire, répondre à des demandes de précision, reformuler et maintenir l'échange lorsqu'un problème survient.

Une perspective actionnelle conserve l'apprentissage de la langue, mais le place au service d'une action. Les élèves sont considérés comme des usagers de la langue et des acteurs sociaux qui coopèrent pour produire un objet destiné à un public. Le podcast ne doit donc pas être seulement une récitation évaluée par l'enseignant : il doit répondre à une intention identifiable, par exemple aider une classe partenaire ou de futurs visiteurs francophones à choisir et à préparer une visite.

### Définition de la tâche finale et des objectifs

La tâche finale peut être reformulée ainsi : par groupes, les élèves conçoivent et enregistrent un épisode bref de podcast présentant une ville francophone et donnant des conseils pratiques à des adolescents qui envisagent de la visiter ; après l'écoute, ils répondent oralement à quelques questions imprévues formulées par leurs camarades ou par les auditeurs.

Cette précision est décisive. L'ajout d'un échange après l'enregistrement évite que le produit final soit un monologue entièrement figé. Il donne une fonction authentique aux apprentissages interactionnels et permet d'évaluer l'adaptation du discours, non la seule mémorisation.

L'objectif linguistique doit rester explicite. Selon le niveau réel du groupe, il peut porter sur le lexique des lieux, des transports, des activités, du patrimoine et des services ; sur la localisation spatiale ; sur l'expression du conseil et de la recommandation ; sur la quantité, le prix et les horaires ; ainsi que sur quelques articulateurs élémentaires. Les élèves pourront, par exemple, mobiliser des structures telles que « il y a », « on peut », « je vous conseille de », « il faut », « c'est situé près de », « d'abord », « ensuite », « enfin » et « parce que ».

L'objectif phonétique ne disparaît pas. Il devient fonctionnel : intelligibilité des noms de lieux, prononciation des groupes rythmiques, accentuation du mot informatif, liaisons utiles et intonation de la recommandation ou de la question. Une bonne séquence ne remplace pas le travail formel par une communication vague ; elle intègre le travail linguistique et phonétique aux besoins révélés par la tâche.

Les objectifs pragmatiques et stratégiques doivent également être annoncés. Les élèves devront savoir présenter, décrire, conseiller, justifier un choix, demander une clarification, faire répéter, gagner du temps, vérifier qu'ils ont compris et reformuler une idée plus simplement. Des formulations telles que « Peux-tu répéter, s'il te plaît ? », « Si j'ai bien compris... », « Je veux dire que... », « Je ne connais pas le mot exact, mais... » ou « À mon avis... » constituent des ressources essentielles, et non des ajouts accessoires.

**Phase de mise en situation et de réception active**

La séquence peut commencer par l'écoute de deux ou trois extraits courts de véritables podcasts touristiques adaptés au niveau des élèves, ou d'enregistrements didactisés présentant différentes villes francophones. L'objectif n'est pas une compréhension exhaustive. Les élèves identifient d'abord la situation de communication : qui parle, à qui, dans quel but et quelles informations paraissent utiles à un visiteur adolescent.

Une écoute guidée leur permet ensuite de relever l'organisation récurrente d'un podcast : accroche, présentation de la ville, sélection de lieux ou d'activités, conseils pratiques et conclusion. Ils repèrent également des expressions de recommandation, des connecteurs et certains procédés prosodiques qui rendent la parole claire et attractive.

Cette activité constitue un étayage. Elle fournit des modèles discursifs sans imposer un texte unique à reproduire. Il est préférable de construire collectivement une banque évolutive de ressources plutôt qu'une liste de phrases à apprendre. Cette banque peut distinguer le lexique, les formulations pour recommander, les expressions de localisation, les connecteurs, les questions possibles des auditeurs et les stratégies de secours communicationnel.

**Recherche coopérative et traitement des ressources linguistiques**

Chaque groupe choisit, ou reçoit, une ville appartenant à l'espace francophone. Ce choix donne du sens à la dimension interculturelle : la francophonie ne doit pas être réduite à Paris ou à une image uniforme de la France. Les élèves recherchent et sélectionnent des informations fiables adaptées au destinataire : éléments géographiques, lieux intéressants, activités, moyens de transport, spécialités, événements ou conseils pratiques.

La recherche doit être guidée par une fiche de mission. Celle-ci ne demande pas de recopier des informations, mais de prendre des notes sous forme de mots-clés et de sélectionner ce qui répond aux besoins d'un visiteur. Cette contrainte limite la lecture d'un texte rédigé et favorise la prise de parole plus autonome.

À partir des besoins observés pendant cette recherche, l'enseignant propose de courtes capsules linguistiques. Si les élèves veulent situer les lieux, il travaille les prépositions pertinentes ; s'ils doivent conseiller, il explicite les valeurs de « on peut », « il faut », « je conseille de » et de l'impératif ; s'ils peinent à structurer leurs interventions, il introduit les connecteurs nécessaires. La grammaire est donc explicitée, manipulée et réemployée parce qu'elle permet d'agir avec la langue.

Le travail phonétique peut prendre la forme de micro-activités ciblées. Les groupes s'entraînent sur les noms propres et sur les expressions qu'ils utiliseront réellement. Ils enregistrent de très

courts essais, s'écoutent, comparent leur production avec un modèle et choisissent un ou deux points d'amélioration. La répétition devient consciente et finalisée par l'intelligibilité, au lieu d'être une simple imitation collective.

**Activités intermédiaires d'interaction et de négociation du sens**

Pour remédier directement à l'incapacité d'adaptation, il faut introduire des activités où l'information est distribuée et où aucune récitation complète ne suffit. Une première activité peut être une rencontre entre « experts » : un membre de chaque groupe présente oralement sa ville à d'autres élèves, qui disposent de cartes de besoins différents, par exemple un budget limité, un intérêt pour l'art, un séjour en famille ou un déplacement sans voiture. Les interlocuteurs doivent poser des questions pour choisir une destination pertinente.

Une deuxième activité consiste en une simulation de comité éditorial. Chaque groupe propose deux ou trois idées pour son podcast ; les autres groupes demandent des précisions et justifient leurs préférences. Cette étape entraîne l'argumentation simple, l'écoute active et la négociation de décisions collectives.

Une troisième activité doit intégrer l'imprévu de façon graduée. Les élèves reçoivent des cartes de questions non connues à l'avance : « Quel est le meilleur moment pour visiter la ville ? », « Est-ce que cette activité est chère ? », « Comment peut-on aller au centre-ville ? » ou « Pourquoi conseilles-tu ce lieu ? ». L'objectif n'est pas d'obtenir une réponse parfaite, mais de mobiliser une stratégie : répondre avec les ressources disponibles, demander une reformulation, reconnaître honnêtement une lacune, contourner le mot inconnu ou solliciter l'aide d'un membre du groupe.

L'enseignant peut modéliser ces stratégies avant la pratique. Il montre, par exemple, qu'un élève ne connaissant pas le mot « auberge de jeunesse » peut dire « un hôtel pas très cher pour les jeunes ». Cette compensation lexicale est une manifestation de compétence stratégique, et non un échec. Elle transforme une difficulté en occasion de maintenir la communication.

Ces interactions doivent comporter une rotation des rôles : présentateur, animateur, vérificateur des informations, observateur de l'intelligibilité ou responsable des questions. Ainsi, la coopération ne se limite pas à répartir des phrases à réciter ; chaque élève assume une responsabilité et développe plusieurs dimensions de la compétence orale.

**Planification, répétition et réalisation du podcast**

Après ces échanges, les groupes élaborent un conducteur, et non nécessairement un script intégral. Le conducteur prévoit les rubriques, les idées essentielles, les mots-clés, les transitions, les exemples et les interventions de chacun. Cette distinction est importante : le script peut avoir une fonction provisoire de sécurisation, mais l'enregistrement final doit favoriser une parole préparée plutôt qu'une lecture mécanique.

Une répétition intermédiaire peut être organisée sous la forme d'un enregistrement brouillon. Les pairs utilisent une grille courte et compréhensible portant sur l'adéquation au destinataire, la clarté de l'organisation, la présence de conseils utiles, l'intelligibilité, la variété des formulations et la capacité à répondre aux questions. La grille doit également comporter un item positif, par

exemple « une idée particulièrement claire ou attractive », afin que la rétroaction ne soit pas réduite à la recherche d'erreurs.

Les groupes révisent ensuite leur production à partir de deux priorités réalistes. Il est pédagogiquement inefficace de vouloir corriger simultanément tout le lexique, toute la grammaire, toute la phonétique et toutes les hésitations. La révision ciblée favorise l'autonomie et rend visibles les progrès.

La réalisation finale comprend l'enregistrement du podcast et un court temps d'interaction orale. Les auditeurs posent des questions authentiques après l'écoute. On peut aussi demander à chaque groupe de laisser, dans son podcast, une ou deux invitations explicites à réagir. Ainsi, le podcast devient un acte de communication orienté vers un destinataire et non un exercice fermé.

**Rôle de l'enseignant et place de l'erreur**

L'enseignant ne renonce pas à guider la langue ; son rôle évolue. Il devient concepteur de situations, médiateur, observateur et apporteur d'étayage. Il recueille les besoins linguistiques pendant les activités, intervient brièvement lorsque cela facilite la poursuite de l'échange et organise des retours réflexifs après l'interaction.

L'erreur doit être interprétée à partir de la notion d'**interlangue**. La production non conforme à la norme révèle un système provisoire en construction. Elle renseigne l'enseignant sur les hypothèses de l'apprenant et permet d'ajuster l'aide. Une erreur n'est donc ni à ignorer systématiquement ni à sanctionner immédiatement dans tous les cas.

Pendant une interaction centrée sur la fluidité et la négociation du sens, une correction interrompant constamment l'élève est contre-productive, surtout pour ceux qui craignent déjà de parler. L'enseignant privilégie alors la reformulation, la demande de clarification ou la prise de notes discrète de difficultés récurrentes. La correction différée peut ensuite s'appuyer sur des exemples anonymisés produits par la classe. Les élèves repèrent, discutent et améliorent les formulations : cette procédure développe leur réflexion métalinguistique sans exposer inutilement un camarade.

Une correction immédiate reste justifiée dans certains cas : si l'erreur empêche la compréhension, si elle porte sur l'objectif linguistique explicitement travaillé, si elle risque de se fossiliser ou si l'élève sollicite une aide ponctuelle. Le critère essentiel est l'utilité communicative et pédagogique de l'intervention, non l'exigence de perfection immédiate.

L'autoévaluation et la coévaluation complètent l'évaluation de l'enseignant. Les élèves peuvent se demander s'ils ont compris les questions reçues, s'ils ont réussi à y répondre, quelle stratégie ils ont utilisée lorsqu'un mot manquait et quel aspect linguistique ils amélioreront lors d'une prochaine tâche. L'évaluation devient ainsi formative : elle aide à réguler l'apprentissage et à construire la confiance communicative.

## Paso 3: Clés pour l'examen

Une erreur fréquente consiste à opposer artificiellement l'approche actionnelle à l'enseignement du lexique, de la grammaire ou de la phonétique. Dans une bonne réponse, il faut affirmer

clairement que les contenus linguistiques restent nécessaires, mais qu'ils sont sélectionnés, contextualisés et réemployés pour accomplir une tâche significative.

Il faut également éviter de présenter le podcast comme automatiquement actionnel. Un enregistrement lu peut demeurer une activité de production très contrôlée. Pour justifier une approche communicative et actionnelle, il faut faire apparaître un destinataire, un but social, une coopération réelle, des choix, des informations à sélectionner, des interactions et une adaptation à l'imprévu.

L'expression « activité intermédiaire » mérite une réponse concrète. Écrire seulement « faire des activités de communication » est insuffisant. Il convient de proposer des dispositifs identifiables : écoute de modèles, recherche guidée, échange d'informations, jeux de rôles, questions imprévues, répétition enregistrée, rétroaction entre pairs et révision. Chaque activité doit être reliée à une difficulté diagnostiquée ou à une composante de la tâche finale.

Concernant l'erreur, l'excès inverse doit être évité. Dire que « toutes les erreurs sont acceptables » est aussi imprécis que vouloir corriger chacune d'elles. Il faut distinguer le moment de l'interaction, où la priorité peut être la fluidité et l'intelligibilité, et le moment de réflexion linguistique, où une correction explicite, ciblée et formative est nécessaire.

Dans une copie d'opposition, la présentation gagne en rigueur si elle suit une progression nette : diagnostic du problème, reformulation de la tâche, objectifs, étapes de préparation et d'interaction, modalités d'évaluation, puis traitement de l'erreur. Il est particulièrement valorisant d'employer avec précision des notions comme **tâche**, **acteur social**, **étayage**, **compétence stratégique**, **négociation du sens**, **interlangue**, **correction différée** et **évaluation formative**, en les appliquant effectivement au cas proposé.

### Paso 4: Ce qu'il faut apprendre

Pour résoudre des situations comparables, il faut savoir analyser une séquence en repérant si elle développe réellement l'usage de la langue ou seulement la restitution de formes mémorisées. Un indice déterminant est la capacité de l'élève à transférer ses ressources à une situation non entièrement prévisible.

Il faut maîtriser le principe de conception à rebours : définir une tâche finale socialement signifiante, identifier les ressources linguistiques, discursives, sociolinguistiques et stratégiques qu'elle requiert, puis créer des activités préparatoires qui permettent de construire et de réemployer progressivement ces ressources.

Il faut aussi savoir que l'interaction ne se réduit pas à faire parler les élèves en binômes. Elle suppose écoute, prise en compte de l'interlocuteur, questions, réponses, demandes de clarification, reformulations et négociation du sens. Les tâches à information distribuée et les questions imprévues sont particulièrement utiles pour développer cette dimension.

Enfin, il faut intégrer une conception constructive de l'erreur. L'interlangue est évolutive ; l'erreur fournit des informations sur les apprentissages. Une correction efficace est sélective, contextualisée et proportionnée à l'objectif du moment. Elle associe accompagnement de l'enseignant,

rétroaction entre pairs, autoévaluation et occasions effectives de réemploi. C'est cette articulation entre exigence linguistique, autonomie et communication qui caractérise une séquence cohérente dans une perspective communicative et actionnelle.

### 1.2 Ejercicio 2

Un manuel propose une séquence entièrement fondée sur des dialogues modèles et des exercices de transformation grammaticale, mais la production finale demande aux élèves de négocier l'organisation d'un échange scolaire réel.

- Évaluez la cohérence entre les activités proposées et la tâche finale en mobilisant des principes didactiques pertinents.
- Concevez une alternative argumentée qui articule travail formel, interaction, stratégies de communication et évaluation.

## Solución

#### Paso 1: Identification et stratégie

L'exercice demande de porter un **jugement didactique argumenté** sur une séquence et de proposer une refonte cohérente. Il ne s'agit donc ni de condamner abstraitement la grammaire, ni d'affirmer qu'une tâche communicative suffit à elle seule : il faut analyser l'**alignement** entre les objectifs, les activités d'apprentissage et l'évaluation attendue.

La séquence décrite repose sur des dialogues modèles et des exercices de transformation grammaticale, alors que la production finale consiste à **négocier l'organisation d'un véritable échange scolaire**. Cette tâche exige des élèves qu'ils interagissent spontanément, défendent des priorités, demandent et apportent des précisions, envisagent des contraintes, formulent des propositions, expriment l'accord ou le désaccord et parviennent à une décision commune. Elle mobilise donc bien davantage que la correction morphosyntaxique.

Les références pertinentes relèvent principalement des thèmes relatifs aux approches communicatives et actionnelles, à la compétence communicative, à l'interaction orale, aux stratégies de communication, à la grammaire en usage, aux macrofonctions, à la négociation du sens, à la cohérence textuelle et à l'évaluation. Une copie solide peut notamment mobiliser les notions suivantes :

- l'**approche actionnelle**, selon laquelle l'apprenant est un acteur social réalisant des tâches ayant une finalité ;
- l'**approche par les tâches**, qui organise l'apprentissage autour d'un résultat communicatif identifiable ;
- l'**alignement constructif** entre objectifs, activités, tâche finale et critères d'évaluation ;
- la **compétence communicative**, linguistique, sociolinguistique, pragmatique et stratégique ;
- le principe de **focus on form**, c'est-à-dire une attention ponctuelle et contextualisée aux formes linguistiques nécessaires à l'action ;
- la fonction formative de l'évaluation et la valeur des critères explicités.

La stratégie de résolution sera la suivante : caractériser d'abord ce que la tâche finale demande réellement ; comparer ensuite ces exigences aux apprentissages permis par les activités initiales ; formuler un diagnostic nuancé ; enfin, concevoir une séquence progressive où le travail linguistique devient une ressource au service de l'interaction et où l'évaluation mesure effectivement la capacité à négocier.

## Paso 2: Résolution raisonnée

### Analyse de la tâche finale

La tâche finale est réaliste, ou du moins réaliste sur le plan scolaire : organiser un échange implique un destinataire, un enjeu concret, des contraintes et un produit attendu. Les élèves pourraient, par exemple, se mettre d'accord sur les dates, le programme des visites, l'hébergement, le budget, la répartition des responsabilités et les modalités de communication entre les deux établissements.

Le verbe **négocier** est central. Il ne signifie pas simplement réciter un dialogue appris ni transmettre une information connue. Négocier suppose une interaction où les participants possèdent des intérêts, des préférences ou des informations partiellement divergents et doivent construire une solution commune. La tâche requiert donc plusieurs composantes de la compétence communicative.

La composante **linguistique** concerne les ressources lexicales et grammaticales : lexique de l'école, du voyage, du calendrier et du budget ; expression de la possibilité, de l'obligation, de la préférence et de la condition ; interrogation ; quantification ; repères temporels ; connecteurs de cause, conséquence et concession. Les élèves peuvent avoir besoin de formulations telles que : « Nous pourrions prévoir… », « Est-ce que cela vous conviendrait ? », « Si nous venions en mai, ce serait moins cher », « Je comprends ton point de vue, mais… », « En revanche… », « On pourrait se mettre d'accord sur… ».

La composante **sociolinguistique** concerne l'adaptation au statut des interlocuteurs et au degré de formalité. Négocier avec des camarades n'implique pas les mêmes formes que s'adresser au chef d'établissement, à une famille d'accueil ou à une association partenaire. Il faudra travailler des formules de prise de contact, de politesse, de désaccord atténué et de clôture de l'échange.

La composante **pragmatique** est décisive. Les élèves doivent accomplir des actes de parole : proposer, accepter, refuser avec tact, demander une clarification, justifier, reformuler, résumer un accord partiel et conclure. Ils doivent aussi organiser leur discours et leur interaction : prendre la parole, la céder, relancer, maintenir le sujet et vérifier qu'une décision a été prise.

Enfin, la composante **stratégique** intervient inévitablement, surtout si les échanges sont authentiques ou semi-authentiques. L'élève doit savoir demander de répéter, gagner du temps, paraphraser un mot inconnu, recourir à un exemple, vérifier sa compréhension ou réparer un malentendu. Ces stratégies ne sont pas des signes d'échec ; elles constituent au contraire une dimension normale de la communication réelle.

### Évaluation de la cohérence de la séquence initiale

Les dialogues modèles peuvent avoir une utilité. Ils exposent les élèves à des formulations fréquentes, à des tours de parole, à des marqueurs discursifs et à certaines normes de politesse. Ils peuvent réduire l'insécurité linguistique des apprenants débutants ou intermédiaires, à condition de ne pas être traités comme des textes à mémoriser intégralement. De même, les exercices de transformation grammaticale peuvent consolider une forme, attirer l'attention sur un contraste linguistique ou prévenir certaines erreurs récurrentes.

Cependant, dans la configuration proposée, la cohérence est insuffisante. Les activités sont essentiellement **décontextualisées et fermées** : elles tendent vers une réponse unique, prévisible et contrôlée. La tâche finale, au contraire, est **ouverte, interactive et imprévisible** : elle exige de sélectionner des ressources, de s'adapter aux réponses des autres et de construire collectivement du sens.

Le problème peut être formulé en termes d'alignement constructif. Si l'objectif terminal est de négocier, les apprenants doivent s'entraîner à négocier avant l'évaluation finale. Or la répétition de dialogues modèles et la transformation de phrases entraînent principalement la reproduction de patrons et la manipulation de formes. Elles ne garantissent ni la capacité à écouter activement, ni celle à répondre à une proposition inattendue, ni celle à résoudre un désaccord. Il y a donc une rupture entre les opérations cognitives et communicatives sollicitées pendant l'apprentissage et celles qui sont requises dans la production finale.

Cette rupture risque également de produire un effet sur l'évaluation. Si les élèves n'ont été évalués qu'à travers des exercices portant sur la correction grammaticale, ils peuvent croire que la réussite consiste surtout à éviter toute erreur formelle. Dans la tâche de négociation, ils pourraient alors hésiter excessivement, lire des notes sans interaction véritable ou renoncer à prendre des risques communicatifs. Inversement, un élève capable de maintenir une négociation efficace malgré quelques erreurs pourrait être injustement pénalisé si les critères ne valorisent que la norme linguistique.

Il serait néanmoins erroné d'opposer mécaniquement grammaire et communication. Une négociation ne peut être efficace sans moyens linguistiques suffisamment précis. Le défaut de la séquence n'est donc pas la présence d'un travail formel ; il réside dans son **isolement** et dans son absence de réinvestissement progressif. Le travail sur la langue doit être intégré à une intention communicative : on étudie les formes de la suggestion parce qu'il faut proposer un programme ; on travaille le conditionnel parce qu'il permet d'atténuer une demande ou d'envisager une solution ; on apprend les connecteurs d'opposition parce qu'ils servent à nuancer et à argumenter.

**Proposition d'une alternative cohérente et argumentée**

Une alternative pertinente adopterait une logique actionnelle : les élèves prépareraient une négociation dont le résultat serait un projet d'échange réalisable, présenté sous la forme d'un accord écrit bref ou d'un programme commun. La tâche doit comporter une part d'authenticité : chaque groupe reçoit des contraintes et des priorités spécifiques. Par exemple, un groupe représente les élèves français souhaitant privilégier les activités culturelles, tandis qu'un autre représente les élèves espagnols, soumis à une limite budgétaire ou à une contrainte de calendrier. Sans divergence initiale, il ne peut y avoir de négociation réelle.

La première étape consisterait à donner un **horizon d'action** clair. L'enseignant présente la situation, le destinataire, le produit attendu et les critères de réussite. Les élèves comprennent ainsi qu'ils ne doivent pas seulement « parler français », mais parvenir à un accord compréhensible, réalisable et justifié. Cette explicitation répond à une exigence de transparence pédagogique.

Dans une deuxième étape, les élèves seraient exposés à des documents authentiques ou vraisemblables : courriels entre établissements, extraits de programmes de séjour, annonces de transport, calendriers scolaires, témoignages d'anciens participants ou courts extraits audio de réunions. L'objectif n'est pas une compréhension exhaustive. Il s'agit d'identifier les informations utiles à l'action : dates possibles, prix, préférences, obligations, contraintes logistiques et expressions employées pour proposer ou négocier.

Le travail sur les dialogues modèles peut alors être conservé, mais sa fonction change. Au lieu d'être récités, les dialogues sont **observés et démontés**. Les élèves repèrent les actes de parole, les expressions d'accord et de désaccord, les demandes de précision, les justifications et les stratégies de réparation. Ils comparent, par exemple, « Non, ce n'est pas possible » et « Je ne suis pas certain que ce soit possible, car… » afin de comprendre l'effet pragmatique de l'atténuation. Cette activité relie explicitement la forme, le sens et l'usage.

Une troisième étape organise le **focus on form**. À partir des besoins révélés par les documents et par les premières productions, l'enseignant propose des activités brèves, ciblées et contextualisées. Les élèves peuvent classer des formulations selon leur fonction, compléter des énoncés de proposition, reformuler un refus abrupt de manière diplomatique, choisir entre l'indicatif et le conditionnel selon l'intention ou employer des connecteurs pour justifier une décision. Les transformations grammaticales ne disparaissent donc pas, mais elles sont transformées en outils de précision communicative. Il est préférable de passer rapidement de l'exercice contrôlé à une réutilisation semi-guidée, puis libre.

Une quatrième étape porterait explicitement sur les **stratégies d'interaction**. Les élèves s'entraînent à demander une explication, vérifier une information, reformuler une proposition d'autrui, exprimer une incompréhension et synthétiser un accord. L'enseignant peut fournir quelques amorces : « Si je comprends bien, tu proposes de… », « Peux-tu préciser ce que tu entends par… ? », « Nous sommes d'accord sur…, mais il reste à décider… ». Ces formulations soutiennent l'autonomie sans transformer l'interaction en récitation.

La cinquième étape serait une série de micro-tâches progressives. Dans une première activité, un élève possède les informations sur les transports et un autre celles sur les hébergements : ils doivent choisir une solution selon des critères communs. Dans une deuxième, chacun défend une priorité différente et doit obtenir au moins une concession. Dans une troisième, les groupes réalisent une simulation plus complète avec des rôles et des contraintes. Cette progression est essentielle : elle fait passer les élèves de la mobilisation limitée d'une fonction à la gestion globale d'un échange.

Pendant ces essais, l'enseignant adopte une posture d'observateur et de médiateur. Il ne corrige pas toute erreur au moment où elle survient, car une correction incessante entraverait la fluidité et la prise de parole. Il recueille plutôt des exemples anonymisés de réussites et de difficultés,

puis organise un retour différé. Cette régulation permet de travailler les erreurs qui gênent l'intelligibilité, l'efficacité pragmatique ou la relation avec l'interlocuteur. Elle s'inscrit dans une conception formative de l'erreur : l'erreur renseigne sur l'interlangue et guide l'intervention pédagogique.

La tâche finale peut prendre la forme d'une réunion en petits groupes, enregistrée si les conditions matérielles le permettent. Chaque groupe doit parvenir à un accord portant sur des éléments déterminés et produire une trace finale, par exemple un compte rendu de décision, un programme provisoire ou un courriel destiné à l'établissement partenaire. L'écrit final assure que la négociation débouche sur une décision explicite ; il ne remplace pas l'évaluation de l'interaction orale.

**Évaluation alignée sur la tâche**

L'évaluation doit correspondre aux objectifs annoncés. Une grille critériée, communiquée avant la tâche, peut prendre en compte plusieurs dimensions :

- la **réalisation de la tâche** : les élèves parviennent-ils à un accord exploitable et respectent-ils les contraintes ?
- l'**interaction** : écoutent-ils les autres, répondent-ils de façon pertinente, relancent-ils l'échange et coopèrent-ils ?
- la **mobilisation des actes de parole** : savent-ils proposer, justifier, nuancer, accepter, refuser et conclure ?
- l'**efficacité linguistique** : le lexique et les structures permettent-ils une expression suffisamment claire et précise ?
- la **dimension sociopragmatique** : le registre, la politesse et les formes de désaccord sont-ils adaptés ?
- les **stratégies de communication** : les élèves savent-ils demander une clarification, reformuler et résoudre un problème de compréhension ?

La correction grammaticale a sa place, mais elle doit être pondérée selon son incidence sur l'intelligibilité et sur l'efficacité de l'échange. L'objectif n'est pas de sanctionner chaque écart à la norme ; il est d'apprécier si l'élève peut agir en langue avec une correction suffisante pour son niveau.

L'évaluation gagnerait à combiner plusieurs modalités. L'enseignant réalise une évaluation formative pendant les micro-tâches. Les pairs peuvent effectuer un retour ciblé à partir de quelques critères simples, tels que la clarté des propositions ou la qualité des relances. Enfin, une autoévaluation invite chaque élève à identifier une stratégie réussie, une difficulté persistante et un objectif personnel. Cette réflexivité favorise l'autonomie et aide l'apprenant à prendre conscience de son répertoire linguistique et stratégique.

### Paso 3: Clés pour l'examen

Dans ce type de sujet, l'erreur la plus fréquente consiste à opposer caricaturalement une pédagogie « traditionnelle », jugée mauvaise, à une pédagogie communicative ou actionnelle, supposée automatiquement bonne. Une réponse de niveau concours doit être plus nuancée : les dialogues modèles et les exercices structuraux peuvent être utiles s'ils sont sélectionnés selon les besoins, contextualisés et suivis d'un réemploi communicatif. Il faut critiquer leur usage exclusif et leur inadéquation à la tâche, non leur existence même.

Il faut aussi éviter une proposition trop générale du type : « Je ferais des jeux de rôle ». Un jeu de rôle n'est pertinent que si l'on précise sa finalité, les rôles, les informations distribuées, les contraintes, les ressources langagières, la progression et les critères d'évaluation. Le jury attend une ingénierie didactique cohérente, non une simple liste d'activités attractives.

Une bonne réponse doit toujours partir de l'analyse précise du verbe de consigne. Ici, « négocier » implique une interaction avec des propositions concurrentes, une argumentation, des ajustements et une décision commune. Si la tâche finale était « présenter un programme », les besoins seraient différents : l'accent porterait davantage sur l'organisation d'un exposé et la prise de parole en continu. Identifier l'action attendue permet de sélectionner les ressources linguistiques et les activités adéquates.

Il convient également de distinguer clairement les notions suivantes :

- **activité d'entraînement** : elle isole ou travaille partiellement une ressource, par exemple reformuler une proposition au conditionnel ;
- **micro-tâche** : elle comporte déjà un but communicatif limité, par exemple choisir une date commune à partir d'informations réparties ;
- **tâche finale** : elle intègre plusieurs ressources pour obtenir un résultat socialement identifiable, ici un accord sur l'organisation de l'échange ;
- **évaluation formative** : elle accompagne les apprentissages et permet des régulations ;
- **évaluation sommative** : elle établit un bilan du degré d'atteinte des objectifs à un moment donné.

Sur le plan de la rédaction, il est efficace de suivre une architecture stable : diagnostic de cohérence, justification théorique, proposition de séquence, modalités d'évaluation. Il faut nommer les concepts avec précision, puis les illustrer immédiatement par des exemples de langue ou d'activités. Une copie qui cite l'approche actionnelle sans montrer comment elle modifie les tâches, les rôles des élèves et l'évaluation demeure trop déclarative.

Enfin, la réponse doit faire apparaître une conception réaliste de la classe. Les tâches ouvertes nécessitent un étayage : modèles analysés, banque d'expressions, temps de préparation, rôles distribués, répétitions et feedback. L'autonomie ne consiste pas à abandonner l'élève face à une activité complexe ; elle se construit par une progression qui rend l'action possible.

### Paso 4: Ce qu'il faut retenir

Pour résoudre un exercice comparable, il faut d'abord analyser la tâche finale comme une action langagière complète. Il convient de se demander : quel produit est attendu ? qui interagit avec qui ? quelles décisions doivent être prises ? quelles ressources linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques et stratégiques sont nécessaires ?

Il faut ensuite vérifier l'**alignement constructif** : les activités préparatoires permettent-elles réellement de développer les capacités évaluées dans la tâche finale ? Des exercices de grammaire peuvent contribuer à l'apprentissage, mais ils ne suffisent pas lorsque la production attendue demande de l'imprévu, de la coopération et une négociation du sens.

La conception d'une séquence cohérente repose sur une progression : exposition à des documents pertinents, observation des ressources langagières, travail formel contextualisé, entraînement aux stratégies, micro-tâches interactives, tâche finale intégrée et retour réflexif. Le principe directeur est le suivant : la forme linguistique est travaillée avec rigueur, mais comme une ressource pour agir et non comme une fin isolée.

Enfin, l'évaluation doit apprécier ce qui a été effectivement enseigné et entraîné. Dans une négociation, il faut évaluer non seulement la correction linguistique, mais aussi l'accomplissement de la tâche, la qualité de l'interaction, l'adaptation sociopragmatique et l'usage des stratégies de communication. C'est cette articulation entre objectifs, activités, interaction et évaluation qui fonde la cohérence didactique d'une séquence de français langue étrangère.

Opositando

# Fin de la muestra

Has visto los dos primeros ejercicios de esta relación.

La relación completa, con todos los ejercicios resueltos paso a paso, está disponible en **opositando.shop**.

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

**opositando.shop**