

Mansour CHAMKHI, moncerchemkhi@gmail.com
 CIREL, THEODILE : Université de Lille, EA 4354

IA et professionnalisation des futurs enseignants de FLE : vers la conception didactique d'un genre de l'oral

Article reçu le : 08.10.2025 / Accepté le : 28.12.2025 / Publié le : 14.02.2026

Résumé

Cet article examine le potentiel formatif de l'intelligence artificielle (IA) dans la formation des enseignants de langues. À partir du genre de la consultation médicale, deux expérimentations – l'une spontanée, l'autre orientée par des cadres linguistiques et didactiques – permettent d'observer comment l'IA devient un outil de réflexion et de conception didactique. L'analyse met en évidence le rôle médiateur de l'enseignant-chercheur, qui transforme les productions générées en support de professionnalisation. L'étude prolonge la réflexion sur la variabilité des sous-genres du genre étudié et sur l'apport de l'IA à la conception de séquences contextualisées

Mots-clés : intelligence artificielle ; séquence didactique ; genres discursifs ; formation des enseignants ; FLE.

AI and the Professional Development of Future Teachers of French as a Foreign Language: Toward the Didactic Design of an Oral Genre

Abstract

This paper explores the formative potential of Artificial Intelligence (AI) in language teacher education. Using the oral genre of medical consultation as a case study, two experiments—one spontaneous, the other guided by linguistic and didactic frameworks—illustrate how AI can foster reflective and design-based learning. The analysis highlights the mediating role of the teacher-researcher, who transforms AI outputs into tools for professional development. The study extends the reflection on subgenre variability and on AI's contribution to the design of contextualized teaching sequences.

Key words : artificial intelligence; didactic sequence; discourse genres; teacher education; French as a Foreign Language.

Pour citer cet article :

CHAMKHI Mansour (2025). IA et professionnalisation des futurs enseignants de FLE : vers la conception didactique d'un genre de l'oral. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (2), 203-224. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). Les langues d'enseignement au supérieur algérien : perceptions, pratiques et besoins. *Action Didactique*, 8 (2) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

L'essor récent des outils d'intelligence artificielle (IA) interroge en profondeur les pratiques de recherche et de formation en didactique des langues. Leur capacité à générer rapidement des textes, des dialogues ou des descriptions de genres discursifs suscite des réactions contrastées : d'un côté, l'enthousiasme pour des ressources immédiatement disponibles ; de l'autre, des interrogations quant à leur valeur scientifique et pédagogique lorsqu'elles sont utilisées sans cadrage méthodologique. L'enjeu ne réside donc pas uniquement dans les productions de l'IA, mais dans les conditions de leur exploitation didactique et dans les médiations nécessaires à leur intégration en formation.

Dans cette perspective, l'usage de l'IA ne peut être envisagé comme un simple outil de génération de contenus. Il invite à repenser les dispositifs de formation des enseignants, en particulier lorsqu'il est mobilisé comme support d'analyse, de réflexion et de conception didactique. Le présent article s'inscrit dans cette problématique en interrogeant le potentiel de l'IA comme levier de professionnalisation des futurs enseignants de FLE, à travers des tâches qui les placent en position de concepteurs et d'analystes de genres discursifs.

Il convient de préciser d'emblée que cette étude ne relève pas d'une démarche de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) au sens strict. Si certains gestes méthodologiques issus du FOS — tels que l'analyse de situations ou l'attention portée aux genres professionnels — peuvent inspirer la réflexion, l'objectif n'est ni de former à un domaine professionnel spécialisé, ni de répondre à des besoins langagiers sectoriels. L'enjeu est didactique et formatif : il s'agit d'apprendre aux futurs enseignants à concevoir et didactiser un genre de l'oral comme objet d'enseignement, compétence centrale dans le métier d'enseignant de FLE.

Dans cette optique, nous avons choisi de travailler sur la consultation médicale, non comme contenu thématique à enseigner, mais comme genre de l'oral interactionnel. Ce genre présente en effet des caractéristiques didactiquement pertinentes : une organisation séquentielle relativement stable, des actes de parole clairement identifiables, une forte dimension interactionnelle et une variabilité selon les contextes (sous-genres). Ces propriétés en font un support particulièrement adapté pour former les étudiants à l'analyse, à la structuration et à la transposition didactique des genres de l'oral, compétences transférables à d'autres genres scolaires ou sociaux.

L'objectif de cet article est double. D'une part, il s'agit d'examiner dans quelle

mesure l'IA peut contribuer à l'analyse et à la structuration d'un genre de l'oral, à condition que ses productions soient médiatisées par des cadres issus de la linguistique du discours et de la didactique des genres. D'autre part, il s'agit de montrer comment l'usage critique et encadré de l'IA peut soutenir la professionnalisation des futurs enseignants, en les engageant dans une posture réflexive de conception et d'ingénierie didactique.

Sur le plan méthodologique, l'étude repose sur un protocole expérimental en plusieurs étapes. Une première phase consiste à analyser une production de l'IA générée sans orientation théorique explicite, afin d'en mettre en évidence les apports et les limites. Une seconde phase repose sur une production orientée par des cadres linguistiques et didactiques, visant à améliorer la structuration du genre et son exploitabilité pédagogique. Enfin, les étudiants sont amenés à retravailler ces productions dans le cadre de tâches de conception didactique, permettant d'observer les effets formatifs de la médiation théorique et de l'IA. La comparaison entre les deux versions constitue le cœur de l'analyse et met en évidence les apports spécifiques de l'orientation et de la médiation dans la formation des enseignants de FLE.

Dans cette perspective, l'expérimentation présentée ne vise pas l'appropriation d'un contenu thématique spécifique, mais la formation des futurs enseignants de FLE à la conception didactique d'un genre de l'oral, compétence professionnelle centrale dans le métier d'enseignant.

1. Contexte de l'expérimentation

Le dispositif expérimental s'inscrit dans une logique de professionnalisation, en plaçant les étudiants en situation d'analyse et de conception de genres de l'oral à des fins didactiques, avec l'IA comme outil de médiation.

L'expérimentation présentée dans cet article a été menée dans le cadre d'un cours de didactique de l'oral destiné à des étudiants de Licence 2 Éducation et Enseignement (EE) à l'Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Mahdia (ISEAHM, Université de Monastir). Cette licence a pour vocation de préparer les futurs enseignants du primaire, en les initiant aux fondements théoriques de la didactique et aux pratiques de conception de séquences pédagogiques.

L'organisation curriculaire prévoit trois heures de cours de français par semaine et une heure trente de didactique du français. Cette contrainte temporelle limite le temps d'étayage et de progression, ce qui a motivé le recours à une médiation plus guidée dans le dispositif expérimental. Or, dans la pratique, cette répartition s'avère insuffisante pour permettre aux étudiants de développer les compétences linguistiques et analytiques

nécessaires. Les observations effectuées auprès du groupe d'étudiants ont montré des difficultés réelles, liées notamment à la non-maîtrise de notions de base issues de la linguistique (par exemple : actes de parole, cohésion textuelle, structuration séquentielle). Ces lacunes constituent un frein lorsqu'il s'agit de mobiliser des cadres théoriques pour analyser ou concevoir des dispositifs didactiques.

Pour remédier à cette situation, il paraît nécessaire d'intégrer, dans le cursus, des éléments de contenu issus de l'analyse du discours. Ces apports permettraient de donner aux étudiants les outils conceptuels indispensables pour analyser les genres discursifs et les interactions langagières. Dans une perspective de didactique convergente, cette formation pourrait même être pensée de façon translinguistique : les cours d'arabe, parallèlement aux cours de français, pourraient contribuer à introduire et illustrer ces notions, de manière à renforcer la transférabilité des savoirs linguistiques entre les deux langues.

L'activité proposée dans le cadre de cette expérimentation visait ainsi non seulement à exploiter les productions d'une IA pour la didactique de l'oral, mais aussi à mettre en évidence les besoins formatifs des étudiants, en révélant à quel point la maîtrise des cadres théoriques conditionne la professionnalisation des futurs enseignants. L'expérimentation se déploie ainsi en deux temps complémentaires, afin de comparer une production spontanée de l'IA à une production orientée par des cadres linguistiques et didactiques.

Tableau 1 - Description multidimensionnelle du genre « consultation médicale » (IA orientée)

Dimension	Manifestations dans la consultation médicale (IA orientée)
Pragmatique	Actes de parole récurrents : saluer, interroger, diagnostiquer, prescrire, clore.
Textuelle	Organisation séquentielle : ouverture → anamnèse → hypothèse diagnostique → prescription → clôture.
Énonciative	Asymétrie des rôles (médecin = expert, patient = narrateur de symptômes) ; modalisation prescriptive (« il faudrait », « vous devez »).
Grammaticale	Usage fréquent des interrogatives (fermées et ouvertes), des verbes modaux, des impératifs pour prescriptions.
Lexicale	Combinaison de vocabulaire médical spécialisé (fièvre, ordonnance, diagnostic) et de lexique courant (mal, fatigue).

Le tableau ci-dessus (voir tableau 1) présente une description structurée du genre « consultation médicale ». Il mobilise plusieurs dimensions (pragmatique, textuelle, énonciative, grammaticale et lexicale) afin de rendre visibles les régularités exploitables en didactique et de servir de base à la conception de la séquence présentée ensuite.

Le protocole expérimental s'organise en plusieurs étapes complémentaires : une première phase d'analyse d'une production de l'IA sans orientation théorique explicite, une seconde phase reposant sur une production orientée par des cadres linguistiques et didactiques, puis une phase de tâches de conception confiées aux étudiants, permettant d'observer les effets formatifs de la médiation théorique et de l'IA.

2. Première expérimentation : production de l'IA sans orientation méthodologique explicite

Cette première expérimentation examine ce que produit l'IA sans cadrage méthodologique : une analyse "brute" du genre, puis une proposition de transposition didactique. Les deux sous-sections suivantes mettent en évidence, d'une part, les caractéristiques repérées par l'IA et, d'autre part, les limites psycholinguistiques et didactiques d'une exploitation immédiate.

2.1. Analyse générée par l'IA (sans orientation)

Afin de mesurer ce que peut produire un outil d'intelligence artificielle sans cadrage méthodologique, nous avons soumis à l'IA une consigne volontairement ouverte : « Décris le genre oral de la consultation médicale en mettant en évidence ses principales caractéristiques. »

La réponse produite se présente comme une description générale du déroulement d'une consultation. L'IA met en évidence la présence de moments récurrents (accueil, présentation du problème, questionnement du médecin, explication ou traitement, clôture), insiste sur l'asymétrie des rôles entre patient et médecin, et souligne la coexistence d'un vocabulaire spécialisé et d'expressions plus quotidiennes.

On y retrouve, par exemple :

- Accueil : « Bonjour, installez-vous » ;
- Formulation du symptôme : « J'ai mal à la tête depuis trois jours » ;
- Question complémentaire du médecin : « Depuis quand ? », « Vous avez de la fièvre ? » ;
- Annonce de l'action : « Je vais vous examiner » ;

- Prescription : « Prenez ce médicament trois fois par jour » ;
- Clôture : « Bon rétablissement, revenez me voir si nécessaire ».

Cette production met en lumière certains traits pertinents du genre, notamment l'alternance question-réponse et la focalisation sur la transmission d'informations médicales. Elle rejoint ainsi certaines descriptions issues de la pragmatique interactionnelle (Filliettaz & Bronckart, 2005), qui soulignent l'importance de la co-construction du sens et du rôle asymétrique des participants.

Néanmoins, cette première analyse reste marquée par un niveau de généralité important : les étapes sont présentées de façon intuitive, sans catégorisation linguistique explicite, et sans distinction entre les différents actes de parole. Plus encore, la description générée ne permet pas de rendre compte des plans d'organisation du discours (Adam, 1999 ; Roulet, 1985), c'est-à-dire des articulations hiérarchisées qui structurent la cohérence textuelle au-delà de la simple succession d'échanges. Cette limite rejoint une remarque formulée par Roulet (1999, p. 7), pour qui l'une des principales difficultés de l'enseignement des langues réside dans l'absence de descriptions linguistiques adaptées aux textes pédagogiques : les recherches sur le discours, encore récentes, demeurent limitées et tendent à privilégier une approche globale, négligeant la micro-organisation textuelle et linguistique. En conséquence, il reste difficile de disposer d'outils capables d'analyser de manière fine les dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles de discours comparables à ceux mobilisés dans une classe de langue. La production spontanée de l'IA illustre bien cette difficulté : elle fournit une suite de répliques plausibles, mais échoue à mettre en évidence les structurations discursives nécessaires à un usage didactique rigoureux.

Ces premières observations, essentiellement descriptives, ne suffisent toutefois pas à rendre compte des logiques discursives et didactiques sous-jacentes. Elles appellent une analyse plus approfondie, que nous développerons plus loin dans l'article à travers une orientation théorique et méthodologique.

2.2. Proposition intuitive (critique psycholinguistique et didactique)

À partir de la description générée automatiquement, il est possible d'esquisser une première proposition didactique. Celle-ci se fonde directement sur la production brute de l'IA, sans intervention méthodologique ni encadrement théorique. Elle consiste à utiliser les répliques proposées (accueil, questions, prescription, clôture) comme matériau de base pour des activités de classe.

Une telle transposition, bien que séduisante par sa simplicité, se révèle rapidement problématique. Elle suppose en effet que les apprenants soient placés d'emblée dans des situations de production globale (par exemple un jeu de rôle intégral médecin-patient), sans passer par des phases préparatoires. Or, ce type d'approche méconnaît les contraintes psycholinguistiques de l'acquisition : l'exposition à des occurrences (input), la saisie des régularités, la systématisation par des exercices ciblés, puis seulement la production et le transfert (Krashen, 1982 ; Swain, 1995).

En d'autres termes, la version didactique « spontanée » qui découle directement de la production de l'IA tend à ignorer les étapes intermédiaires indispensables à l'apprentissage. Elle met les apprenants en position de produire trop tôt, sans outils langagiers stabilisés, ce qui entraîne des productions approximatives et peu formatrices.

Cette proposition illustre donc la limite d'une exploitation immédiate de l'IA en contexte pédagogique : elle offre un matériau brut qui peut stimuler la créativité et donner l'illusion d'une séquence prête à l'emploi, mais elle ne garantit pas une véritable progression didactique.

Ces premières observations révèlent les limites d'une utilisation intuitive de l'IA, mais elles posent également les fondements d'une réflexion plus approfondie : comment transformer un matériau brut en un outil d'apprentissage rigoureux ? La section suivante prolonge cette interrogation en introduisant une expérimentation orientée, fondée sur l'intégration explicite de cadres linguistiques et didactiques, afin d'évaluer dans quelle mesure cette orientation infléchit la qualité des productions et leur exploitabilité pédagogique. Ces limites de la production spontanée justifient la mise en place d'une seconde expérimentation, fondée sur une orientation explicite par des cadres linguistiques et didactiques.

3. Seconde expérimentation : version orientée

Contrairement à la première expérimentation, fondée sur une consigne volontairement ouverte afin de recueillir une production brute de l'IA, la seconde expérimentation repose sur une consigne explicitement orientée par la notion de genre discursif. L'objectif n'était plus de décrire librement une interaction médicale, mais de l'analyser comme un genre socialement stabilisé, défini par ses séquences prototypiques, ses actes de parole dominants et ses régularités langagières.

La consigne soumise à l'IA était la suivante : « *Décris la consultation médicale en identifiant ses principales phases, en précisant les actes de parole caractéristiques de chacune et en soulignant les régularités qui en font un genre discursif.* »

Cette orientation méthodologique visait à tester la capacité de l'IA à produire non pas une simple description d'événement, mais une représentation structurée du genre, mobilisable dans une perspective didactique. Elle permet de confronter directement les résultats aux cadres théoriques et d'envisager leur exploitation dans la formation des enseignants.

3.1. Analyse guidée par les cadres linguistiques et didactiques

L'analyse orientée de la consultation médicale s'appuie sur trois cadres théoriques complémentaires qui permettent de structurer l'étude du genre et de dépasser les limites de la description spontanée : la pragmatique actionnelle (Austin, 1962 ; Searle, 1969), la grammaire textuelle (Adam, 1999 ; Bronckart, 1997) et la didactique des genres (Dolz & Schneuwly, 1998). Là où la production brute de l'IA proposait une simple succession d'étapes, l'orientation théorique permet d'organiser la description en différentes dimensions constitutives du genre discursif.

Le tableau 1 illustre la valeur ajoutée de l'expérimentation orientée. En articulant plusieurs dimensions, l'IA parvient à produire une représentation plus riche et structurée du genre discursif. L'organisation pragmatique met en lumière les actes de parole constitutifs de l'interaction ; la dimension textuelle révèle la séquentialité et la hiérarchie des étapes ; l'analyse énonciative insiste sur l'asymétrie des rôles et la modalisation ; la perspective grammaticale fait apparaître les formes linguistiques dominantes ; enfin, la dimension lexicale signale le mélange de vocabulaire technique et de lexique courant.

Ainsi, là où l'expérimentation spontanée se limitait à une trame descriptive générale, l'expérimentation orientée permet de dégager une carte multidimensionnelle du genre

3.2. Conception d'une séquence didactique complète

Le tableau précédent ne constitue pas seulement un outil analytique ; il peut servir de colonne vertébrale pour concevoir une séquence didactique complète. L'objectif est de montrer comment les différentes dimensions du genre « consultation médicale » peuvent être transposées en activités pédagogiques, permettant aux apprenants de travailler de manière progressive sur la compréhension et la production de ce genre oral.

La séquence orientée répond à une double exigence :

- **linguistique et discursive** : organisation par actes de parole et séquentialité textuelle,

- **psycholinguistique** : respect des phases d'acquisition (input → saisie → systématisation → output → réemploi).

Tableau 2 – Organisation de la séquence orientée

Phase	Objectif principal	Activités proposées	Apports didactiques
3.2.1. Exposition (input)	Confronter les apprenants à des extraits de consultations variées	Écoute de dialogues courts ; repérage du problème principal	Input compréhensible (Krashen, 1982) comme base d'apprentissage
3.2.2. Compréhension guidée (saisie)	Identifier les régularités discursives	Remettre en ordre des répliques ; repérer expressions fréquentes ; remplir un tableau comparatif	Structuration progressive des régularités
3.2.3. Systématisation	Stabiliser les acquis linguistiques	Correction d'énoncés approximatifs ; travail sur les questions ; reformulations modalisées ; prescriptions à l'impératif	Consolidation des formes linguistiques et discursives
3.2.4. Réemploi et production (output)	Mobiliser les acquis dans des contextes variés	Jeux de rôle guidés ; scénarios contrastés ; simulation globale ; transfert vers sous-genres spécialisés	Appropriation et transfert (Swain, 1985)

D'abord, l'IA parvient à dégager les séquences prototypiques et les actes de parole dominants, confirmant que la consultation médicale est socialement stabilisée. L'asymétrie énonciative et le mélange de lexique spécialisé et courant sont également bien identifiés. Toutefois, certains aspects restent insuffisamment développés : pour y remédier, la consigne a été reformulée en orientant l'IA vers des sous-genres contrastés (routine, urgence, spécialités) et en imposant des critères d'analyse (phases, actes de parole, marqueurs de reformulation/politesse), afin d'obtenir une description moins uniformisée et plus proche de la dynamique interactionnelle.

Ensuite, la mobilisation des cadres linguistiques et didactiques permet de dépasser ces limites. La pragmatique actionnelle précise les fonctions des actes de parole ; la grammaire textuelle hiérarchise les étapes du discours ; l'analyse énonciative insiste sur les positions sociales et les modalités ; la didactique des genres invite à penser la déclinaison en sous-genres et les régularités transférables. En ce sens, le tableau devient une carte multidimensionnelle qui ne se contente pas de décrire, mais qui organise le

genre selon des dimensions exploitables en didactique.

Enfin, cette représentation est précieuse dans une perspective de professionnalisation des futurs enseignants. Elle leur offre un outil visuel et analytique qui facilite la transposition didactique. À partir du tableau, il est possible de concevoir des tâches centrées sur les actes de parole. À titre d'exemple : saluer/accueillir, interroger sur les symptômes, reformuler pour vérifier la compréhension, prescrire et clore l'échange. D'autres tâches peuvent porter sur la structuration textuelle (reconstruire les étapes d'une consultation) ou sur le lexique (différencier vocabulaire courant et spécialisé). Ainsi, l'IA ne fournit pas seulement un matériau brut, mais, lorsqu'elle est guidée par des cadres théoriques, elle devient un levier de formation en outillant l'analyse et la conception.

3.3. Le rôle formatif de la tâche étudiante et la médiation théorique

Cette section prolonge l'organisation didactique présentée précédemment en examinant les effets formatifs sur les étudiants. Un apport central de la seconde expérimentation réside dans l'implication des étudiants futurs enseignants. Loin de se limiter à l'application d'une séquence fournie, ils sont placés en situation de concepteurs, chargés de transformer la matière brute produite par l'IA en une séquence opératoire, adaptée à des objectifs d'enseignement-apprentissage. Ce déplacement de posture est essentiel : il ne s'agit plus d'utiliser l'IA comme simple fournisseur de contenus, mais d'entrer dans une logique de médiation didactique et de réélaboration réflexive. Cette mise en situation correspond à une véritable activité d'ingénierie didactique, au sens où l'étudiant est amené à concevoir, ajuster et valider des dispositifs d'apprentissage à partir d'un matériau initialement non structuré. Elle rejoint ainsi les analyses de Chamkhi (2020) sur la complexité du métier d'ingénieur pédagogique en FLE, qui requiert à la fois des compétences linguistiques, didactiques et réflexives..

3.3.1. La tâche de conception

La tâche confiée aux étudiants consistait à mettre à l'épreuve les productions de l'IA afin d'en évaluer la pertinence et les limites. Dans un premier temps, ils ont analysé de manière critique la version « spontanée », en identifiant ses insuffisances : absence de progression, manque de systématisation, description trop générale.

Afin d'illustrer ces productions étudiantes, le tableau ci-dessous présente quelques remarques recueillies. La colonne de gauche restitue la formulation originale des étudiants, avec leurs approximations linguistiques ; la colonne de droite propose une reformulation destinée à en faciliter la lecture, réalisée avec l'aide de l'enseignant ou d'un outil d'IA.

Les exemples présentés ci-dessous correspondent à des productions représentatives sélectionnées à des fins d'analyse qualitative et formative, et ne prétendent pas à l'exhaustivité des données recueillies.

Tableau 3 – Remarques des étudiants (extraits)

Remarques
Les phrases sont correctes mais trop simples, pas assez de questions pour bien comprendre.
La séquence va trop vite, il n'y a pas d'activité intermédiaire pour préparer.
Pour les débutants, jouer directement le rôle médecin/patient est difficile, ils vont bloquer.
Pas bien expliqué les étapes, on ne voit pas comment passer d'écoute à production.
Les mots médicaux sont compliqués, il faut commencer avec vocabulaire facile avant.

Commentaire analytique

Ces remarques étudiantes mettent en évidence des difficultés récurrentes : une progression jugée trop rapide, l'absence d'activités intermédiaires, la difficulté d'un jeu de rôle immédiat pour des apprenants débutants, ainsi qu'un lexique médical perçu comme trop complexe. Elles soulignent la nécessité d'un cadrage didactique et d'un étayage progressif dans l'exploitation des productions de l'IA.

Exemple de dialogue étudiant-IA (phase d'analyse spontanée)

Avant de lancer la requête à l'IA, les étudiants ont formulé collectivement leurs questions. Compte tenu de leurs difficultés linguistiques, les interventions ont été revues et reformulées par l'enseignant, de manière à garantir la clarté syntaxique et la précision lexicale nécessaires à la compréhension par l'outil d'IA. Cette étape de reformulation, explicitée en classe, avait également une finalité formatrice : elle permettait de montrer comment la qualité linguistique d'une requête conditionne la pertinence des réponses générées.

Étudiant : Bonjour, peux-tu décrire une consultation médicale typique ?

IA : Bien sûr. Une consultation médicale commence par l'accueil du patient, suivi de la description des symptômes. Le médecin pose des questions, propose un diagnostic et donne des recommandations. La consultation se termine par une prescription et des conseils de suivi.

Étudiant : Merci. C'est clair, mais on ne voit pas les étapes détaillées ni les expressions que le médecin et le patient utilisent vraiment. Peux-tu me

donner des exemples de phrases typiques?

IA : Voici quelques exemples :

- Médecin : « Bonjour, installez-vous. Qu'est-ce qui vous amène ? »
- Patient : « J'ai mal à la tête depuis trois jours. »
- Médecin : « Depuis quand exactement ? Vous avez pris un médicament ? »
- Médecin : « Je vais vous prescrire un traitement. Prenez ce comprimé trois fois par jour.»
- Médecin : « Revenez me voir si les symptômes persistent. »

Étudiant (commentaire oral) : C'est utile pour montrer les phrases types, mais l'IA reste très générale. Elle ne dit pas comment organiser une activité ou comment faire comprendre les étapes. Il faut qu'on ajoute la structure et les actes de parole.

Commentaire analytique

Cet extrait de dialogue illustre la posture réflexive et médiatisée que les étudiants développent dans cette phase. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à corriger la langue : il assure la médiation linguistique et didactique qui rend possible un véritable échange heuristique entre étudiants et IA. La reformulation préalable des requêtes devient une activité d'apprentissage en soi, où les étudiants prennent conscience du lien entre forme linguistique et pertinence cognitive des réponses générées.

3.3.2. La formation aux cadres théoriques

Si la tâche de conception est déjà formatrice, elle révèle surtout la nécessité d'une formation explicite aux cadres théoriques. Les étudiants ne peuvent pas transformer efficacement les productions de l'IA sans disposer d'outils linguistiques et didactiques précis. Dans cette perspective, deux ensembles complémentaires ont été mobilisés :

- **les cadres linguistiques** (pragmatique actionnelle, grammaire textuelle, didactique des genres) ;
- **les cadres psychologiques** (psycholinguistique de l'acquisition, didactique professionnelle, psychologie du développement).

Afin d'ancrer cette formation dans la pratique, les étudiants ont reçu des consignes ciblées visant à réinvestir les cadres théoriques dans l'analyse de la consultation médicale.

Exemple de consigne donnée aux étudiants

« Reformulez la description de la consultation médicale générée par l'IA en identifiant clairement :

- les actes de parole dominants (pragmatique actionnelle) ;
- les séquences textuelles (ouverture → anamnèse → prescription → clôture) ;
- un exercice didactique possible associé à chaque étape (repérage, systématisation, production). »

Le tableau suivant présente des extraits de remarques formulées par les étudiants à l'issue de l'analyse critique des productions générées par l'IA. L'objectif n'est pas de juxtaposer des productions, mais d'engager les étudiants dans un travail réflexif à partir des productions de l'IA, en les amenant à en identifier les limites et les enjeux didactiques

Tableau 4 – Reformulation étudiante guidée par les cadres théoriques

Productions étudiantes (version originale)	Version reformulée (IA/enseignant)
Le médecin il commence par dire bonjour et demande problème.	Acte de parole d'ouverture : salutation et question initiale du médecin pour introduire le motif de la consultation.
Après le patient explique mal de tête, médecin fait beaucoup questions.	Phase d'anamnèse : le patient décrit les symptômes, le médecin pose une série de questions (fermées et ouvertes).
Ensuite direct donner médicament, pas de reformulation.	Phase de prescription : le médecin propose un traitement, souvent accompagné d'une reformulation pour vérifier la compréhension.
Activité possible : faire rôle médecin/patient tout de suite.	Activité possible : commencer par un exercice de remise en ordre de répliques avant de passer au jeu de rôle médecin/patient.
Les étapes sont toujours les mêmes, il faut apprendre vocabulaire spécial.	La séquence suit une organisation prototypique stable ; un travail lexical sur le vocabulaire médical spécialisé est nécessaire.

Commentaire analytique

Ce tableau montre comment la mobilisation des cadres théoriques transforme les remarques étudiantes.

- Dans la colonne gauche, les formulations restent approximatives, souvent linéaires, et ne distinguent pas clairement les dimensions pragmatiques ou textuelles.

- La colonne droite illustre comment la reformulation, appuyée sur les cadres théoriques, permet de structurer les observations : chaque étape est reliée à une fonction pragmatique et à une possibilité de transposition didactique.

Une fois ces cadres assimilés, les étudiants ont été invités à mettre en pratique leurs acquis dans de nouveaux contextes de communication, afin de tester la transférabilité des régularités observées.

3.3.3. Mise en pratique et transfert vers les sous-genres

La dernière étape confiée aux étudiants visait à dépasser la description prototypique de la consultation médicale pour explorer la variabilité des sous-genres. L'objectif était de leur faire prendre conscience que la stabilité d'un genre (séquence ouverture → anamnèse → prescription → clôture) ne doit pas masquer les différences selon les spécialités médicales ou les contextes de communication.

Consignes données aux étudiants :

« Reformulez la consultation médicale pour un sous-genre de votre choix (pédiatrie, urgence, ophtalmologie, etc.). Identifiez ce qui change : actes de parole dominants, lexique, supports matériels. Proposez une activité adaptée à ce contexte. »

Tableau 5 – Productions étudiantes sur les sous-genres de la consultation médicale

Productions étudiantes (original)	Version reformulée (enseignant/IA)
Chez pédiatre, il faut parler avec maman aussi, le médecin dit rassurer.	En consultation pédiatrique, le médecin s'adresse à l'enfant et au parent, et adopte un lexique rassurant.
Urgence pas le temps, médecin pose juste questions fermées, donne médicament vite.	En consultation d'urgence, l'anamnèse est abrégée : le médecin pose surtout des questions fermées et prescrit rapidement.
Ophtalmo utilise mots techniques pour œil, patient comprend pas toujours.	En consultation ophtalmologique, le médecin emploie un vocabulaire technique spécifique (myopie, cornée), nécessitant des reformulations.

Commentaire analytique

Ces reformulations réalisées par les étudiants illustrent leur capacité à transférer l'analyse vers de nouveaux contextes. Concrètement, cette médiation s'opère à travers des consignes guidées, des critères d'analyse explicités et des tâches de réécriture et de conception encadrées par l'enseignant. Le travail sur les sous-genres les engage dans une réflexion sur la variabilité des genres discursifs, condition essentielle pour la

professionnalisation : enseigner un genre ne signifie pas seulement décrire un prototype, mais aussi préparer les apprenants à gérer ses multiples déclinaisons.

3.4. Apports de la version orientée

La séquence orientée présente plusieurs avantages déterminants par rapport à la version spontanée :

- elle organise les apprentissages par actes de parole, permettant un entraînement ciblé et progressif ;
- elle respecte la logique psycholinguistique des acquisitions (input → saisie → systématisation → output → réemploi) ;
- elle intègre la variabilité contextuelle et favorise le transfert vers des sous-genres ;
- elle illustre le rôle du didacticien comme médiateur, transformant la matière brute de l'IA en outil pédagogique rigoureux.

En somme, cette seconde expérimentation ne se contente pas d'améliorer la production de l'IA : elle met en lumière la valeur de l'orientation théorique et de la médiation didactique. Ces acquis permettent maintenant d'engager une comparaison détaillée avec la version spontanée (section 4), afin d'identifier les écarts structurels, méthodologiques et psycholinguistiques.

La section suivante propose une comparaison systématique des deux versions produites par l'IA, afin de mettre en évidence les apports de l'orientation théorique et de la médiation didactique dans la professionnalisation des futurs enseignants de FLE.

4. Comparaison des versions spontanée et orientée issues de l'IA

La comparaison des deux versions produites par l'IA constitue un moment central de l'analyse, dans la mesure où elle permet de mettre en évidence les effets de l'orientation théorique et de la médiation didactique sur la qualité des productions.

Afin de rendre visible la comparaison entre les deux versions produites (spontanée et orientée), le tableau suivant propose une synthèse empirique structurée selon cinq dimensions : la structuration du genre, la méthodologie didactique, la logique psycholinguistique, la variabilité contextuelle et la valeur formative. Cette organisation permet de passer d'une description intuitive à une analyse systématique, en mettant en évidence les écarts fondamentaux entre une production brute de l'IA et une production orientée par des cadres théoriques. Loin d'être un simple schéma illustratif, le tableau

constitue un matériau directement issu des expérimentations. Il remplit ainsi une double fonction : d'une part, fournir un support empirique clair et lisible ; d'autre part, servir de colonne vertébrale à la discussion qui suit, où chaque ligne est reprise et développée dans les sous-sections 4.1, 4.2 et 4.3.

Tableau 6 – Comparaison des deux résultats générés par l'IA

Aspect	Version spontanée (IA brute)	Version orientée (IA + cadres analytiques)
Structuration du genre	Étapes listées de façon intuitive (accueil, symptômes, questions, prescription, clôture), sans explicitation pragmatique	Séquentialité hiérarchisée (ouverture → anamnèse → diagnostic → prescription → clôture), appuyée sur la pragmatique actionnelle et la grammaire textuelle
Méthodologie didactique	Activités juxtaposées (écoute, vocabulaire, jeu de rôle global) sans logique de progression	Organisation spiralaire et progressive (input → saisie → systématisation → production → réemploi), en accord avec Dolz & Schneuwly
Logique psycholinguistique	Production prématurée : l'apprenant placé directement en jeu de rôle sans phase préparatoire	Respect des étapes cognitives : exposition → compréhension → stabilisation → production → transfert (Krashen, Swain)
Variabilité et transfert	Pas de prise en compte des sous-genres ni des contextes variés	Intégration des sous-genres (dentiste, ophtalmologue, pédiatre), simulations variées et transférabilité
Valeur formative	Matériau brut, difficilement exploitable directement	Support pour la formation : transformation critique par les étudiants, posture réflexive et conception didactique

Ces cinq dimensions – structuration du genre, méthodologie didactique, logique psycholinguistique, variabilité et valeur formative – constituent désormais la trame de la discussion qui suit. Chacune d'elles sera examinée dans les sous-sections 4.1, 4.2 et 4.3, afin de montrer en quoi la comparaison entre la version spontanée et la version orientée met en lumière les écarts et les apports liés à l'usage de l'IA.

4.1. Différences structurelles

La première dimension met en lumière un écart de logique organisationnelle révélateur des limites de l'IA. Dans la version spontanée, le genre de la consultation est restitué sous forme d'une simple énumération linéaire (accueil, symptômes, prescription, clôture). Cette présentation traduit la capacité de l'IA à détecter des régularités formelles mais sans en reconstruire

la portée pragmatique. Autrement dit, l'IA reproduit une surface discursive sans accéder à la logique d'action sociale qui fonde la cohérence du genre.

À l'inverse, la version orientée, guidée par la linguistique du discours (Adam, 1999 ; Bronckart, 1997) et la pragmatique actionnelle (Austin, 1962 ; Searle, 1969), met en évidence une séquentialité hiérarchisée (ouverture → anamnèse → diagnostic → prescription → clôture), appuyée sur la pragmatique actionnelle (Austin, 1962 ; Searle, 1969) et sur la linguistique du discours (Adam, 1999, 2008 ; Bronckart, 1997). Ainsi, la comparaison révèle une tension fondamentale : livrée à elle-même, l'IA tend à mimer la textualité sans reconstruire les logiques d'action qui la sous-tendent, tandis qu'un encadrement théorique permet de transformer cette textualité brute en **objet didactique opératoire**.

4.2. Différences méthodologiques

La deuxième dimension met en évidence un écart d'ingénierie didactique. La version spontanée juxtapose des activités (écoute, vocabulaire, jeu de rôle) sans progression. Cette absence de gradation traduit une conception implicite de l'enseignement comme exposition immédiate à des tâches globales, et révèle la difficulté de l'IA à intégrer une logique de progression.

La version orientée, au contraire, suit une démarche spiralaire et progressive (Dolz & Schneuwly, 1998), articulant input, saisie, systématisation et production. Chaque activité prépare la suivante, ce qui permet d'assurer la consolidation progressive des acquis. Ce contraste illustre que l'IA, laissée sans orientation, produit une succession de tâches « plausibles » mais sans cohérence pédagogique, tandis que la médiation théorique transforme ces tâches en séquence d'apprentissage structurée.

D'un point de vue didactique, cette différence est décisive : l'organisation progressive ne relève pas d'un simple choix formel, mais constitue une garantie d'appropriation des savoirs langagiers. L'IA ne peut, seule, reconstruire cette logique d'appropriation.

4.3. Différences psycholinguistiques et didactiques

La troisième dimension souligne un écart cognitif et acquisitionnel. En plaçant directement l'apprenant en situation de production, la version spontanée néglige le rôle des phases préparatoires. Ce fonctionnement révèle une méconnaissance implicite des mécanismes d'acquisition, en contradiction avec la théorie de l'input compréhensible (Krashen, 1982) et avec l'idée de *pushed output* développée par Swain (1995).

La version orientée, en revanche, respecte la logique psycholinguistique : elle expose les apprenants à des occurrences, favorise la saisie des régularités, propose des exercices de systématisation, avant de passer à la production et au transfert. Cette articulation illustre comment les cadres théoriques permettent de compenser la tendance de l'IA à ignorer les étapes intermédiaires de l'acquisition.

En termes didactiques, cet écart est fondamental : il montre que la valeur ajoutée de l'enseignant-concepteur réside précisément dans la prise en compte des contraintes cognitives de l'apprentissage, que l'IA brute tend à effacer.

4.4. Bilan de la comparaison

La confrontation des deux versions permet de tirer plusieurs enseignements :

- **Portée limitée de l'IA spontanée** : elle produit des descriptions plausibles mais superficielles, qui ne rendent pas compte des logiques discursives, pédagogiques et cognitives nécessaires à une exploitation didactique.
- **Valeur ajoutée des cadres théoriques** : leur mobilisation permet de transformer un matériau brut en séquence opératoire, en reliant les dimensions textuelles et pragmatiques à des objectifs d'enseignement.
- **Dimension formative** : la comparaison offre un outil didactique puissant. Elle apprend aux futurs enseignants à identifier les limites des productions « prêtes à l'emploi » et à développer une posture réflexive.
- **Transférabilité** : l'opposition entre version spontanée et version orientée peut être utilisée dans la formation des enseignants comme scénario pédagogique : confronter les étudiants à un matériau brut, puis les amener à le transformer à l'aide de cadres analytiques.

En définitive, l'IA ne doit pas être envisagée comme un outil autonome de conception didactique, mais comme un déclencheur d'analyse et de réflexion. Le tableau comparatif illustre cette dynamique : il montre que la valeur ajoutée de l'IA réside moins dans ses productions brutes que dans la possibilité de les retravailler. Ces constats ouvrent naturellement une perspective plus large : si l'analyse orientée permet de mieux comprendre la structuration interne du genre, elle invite aussi à s'interroger sur la diversité de ses réalisations concrètes.

C'est dans cette optique que la section suivante élargit le champ d'observation, en passant du modèle prototypique de la consultation

médicale à ses multiples déclinaisons contextuelles — autrement dit, des genres aux familles de situations.

5. Ouverture : de la stabilité prototypique à la variabilité des familles de situations

5.1. De la consultation médicale générale aux sous-genres spécialisés

L'étude de la consultation médicale a montré qu'il s'agit d'une interaction institutionnalisée, organisée selon une séquence prototypique relativement stable (ouverture → anamnèse → diagnostic → prescription → clôture). Toutefois, cette stabilité apparente ne doit pas masquer la variabilité interne du genre.

En pratique, la consultation médicale se décline en une pluralité de sous-genres spécialisés selon les disciplines médicales, le contexte ou les besoins des patients. Ainsi, une consultation chez un médecin généraliste diffère sensiblement d'une consultation spécialisée chez un ophtalmologue, un dentiste ou un pédiatre. Certaines étapes demeurent constantes (salutation, formulation des symptômes, prescription), mais d'autres se modifient : le lexique mobilisé, les actes de parole dominants, et les supports matériels (ordonnances, examens visuels, prescriptions spécifiques) varient considérablement selon la spécialité.

5.2. Vers une modélisation en familles de situations

Les travaux en psychologie du travail (Lévy-Leboyer, 2000 ; Pearlman, 1980 ; Schmidt et al., 1981) confirment la pertinence d'une approche fine du réel professionnel. Comme le souligne Lévy-Leboyer (2000, p. 36), « toute analyse du travail réalisée à l'échelle "moléculaire" permet de constituer des familles qui sont différentes de celles qu'on obtient avec des analyses plus globales ». Autrement dit, plus l'analyse se concentre sur les micro-mécanismes du discours — régularités interactionnelles, choix lexicaux, organisation prosodique —, plus elle révèle des regroupements spécifiques de situations, fondés sur des critères de fonctionnement plutôt que sur des catégories institutionnelles.

Transposée à l'analyse linguistique, cette perspective conduit à envisager les genres discursifs non plus seulement comme des prototypes stables, mais comme des configurations dynamiques issues de régularités locales. Dans le cas de la consultation médicale, une observation « moléculaire » des échanges permet de distinguer, au sein d'un même genre, des familles de situations caractérisées par des contraintes interactionnelles et linguistiques particulières (par exemple la consultation d'urgence, la consultation pédiatrique ou la consultation spécialisée). Cette conception rapproche

l'analyse du discours des démarches issues de la psychologie du travail : dans les deux cas, il s'agit de comprendre l'activité à partir de ses unités constitutives, en reliant les formes observables à des fonctions situées.

Dans cette perspective, l'IA peut être exploitée non seulement pour produire une description générale d'un genre, mais aussi pour explorer des spécialisations plus fines : consultations en ophtalmologie, en pédiatrie, en odontologie, etc. En l'orientant vers ces sous-domaines et en mobilisant des corpus liés à des maladies ou situations spécifiques, il devient possible de dégager des familles de textes présentant des régularités discursives propres à une discipline médicale donnée (par exemple, l'usage récurrent de termes techniques ou de prescriptions typiques). Cette approche ouvre la voie à une modélisation didactique plus riche, capable de rendre compte à la fois des invariants du genre et des variations disciplinaires liées aux spécialités et aux types de pathologies traitées.

Cette perspective rejoint l'approche par familles de situations développée en didactique (Bronckart, 1997 ; Filliettaz, 2002), qui regroupe des interactions partageant des invariants (asymétrie des rôles, finalité pragmatique, organisation séquentielle), tout en tenant compte des variations liées aux spécialités médicales, aux conditions de communication (présentiel, téléphone, urgence) et aux profils des interlocuteurs.

Cette ouverture prolonge la discussion comparative (section 4) : l'analyse orientée, en révélant la structuration interne du genre, rend possible son extension vers une modélisation en familles de situations. Ce passage de la stabilité prototypique à la variabilité contextuelle confirme que l'IA, lorsqu'elle est médiatisée par des cadres théoriques, peut devenir un levier d'apprentissage et de professionnalisation, plutôt qu'un simple générateur de contenus.

Conclusion

L'étude présentée a permis d'évaluer la pertinence de l'IA dans la modélisation didactique des genres discursifs, à travers le cas de la consultation médicale. Trois étapes ont structuré la démarche : la production spontanée de l'IA, sa réorientation à l'aide de cadres linguistiques et didactiques, et la comparaison systématique de ces deux versions. Ces analyses ont montré que, livrée à elle-même, l'IA génère des descriptions plausibles mais superficielles, utiles comme matériau brut mais insuffisantes pour un usage didactique direct. En revanche, lorsqu'elle est encadrée par des modèles théoriques, elle devient un instrument d'analyse capable de mettre en évidence les invariants et les variations du genre, ouvrant la voie à des séquences didactiques rigoureuses.

Parallèlement, l'expérimentation a souligné la valeur formative de cette démarche pour les étudiants en formation initiale. Confrontés à des productions de l'IA, ils apprennent à en identifier les limites, à mobiliser des cadres théoriques pour les retravailler, et à les transformer en dispositifs pédagogiques adaptés. Cette démarche favorise une posture réflexive et professionnelle, au cœur des compétences attendues chez les enseignants-concepteurs.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1999). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Chamkhi, M. (2020). De la complexité du métier d'ingénierie pédagogique en FLE. *Revue roumaine d'études francophones*, 12. <https://hal.science/hal-0301895>
- Clot, Y. (2001). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (2005). La construction des significations dans l'activité située : l'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. Dans J.-P. Bronckart & L. Filliettaz (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail** (pp. 33-58). Peeters.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Évaluation du personnel : quels objectifs ? quelles méthodes ?* Éditions d'Organisation.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Pearlman, K. (1980). Job analysis and the evaluation of job performance.* *Personnel Psychology*, 33 (3), 555-567.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Didier.
- Schmidt, F. L., Hunter, J. E., & Pearlman, K. (1981). Task differences and validity generalization: A critical review and analysis. *Personnel*

Psychology, 34 (1), 3-42.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford university press.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J. Samurçay & P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 189-200). Octarès.

AUTEUR

Mansour CHAMKHI est maître assistant en didactique du français langue étrangère et seconde (FLE/FLS) et en sciences de l'éducation à l'Université de Monastir (Tunisie). Docteur en didactique du français, il est rattaché à l'Institut Supérieur des Études Appliquées en Humanités de Mahdia et a exercé comme Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Lille. Ses travaux s'inscrivent à l'interface de la didactique des langues, de la linguistique du discours et de l'analyse de l'activité. Ils portent notamment sur la modélisation des compétences langagières, l'approche actionnelle, la transposition didactique des genres discursifs et les enjeux curriculaires de la professionnalisation des enseignants de FLE. Ses publications sont accessibles via son CV HAL : <https://cv.hal.science/mansour-chamkhi>.