



La compétence discursive : de la maîtrise des types de textes à celle des genres discursifs Revue Didactiques

Mansour Chemkhi

► To cite this version:

Mansour Chemkhi. La compétence discursive : de la maîtrise des types de textes à celle des genres discursifs Revue Didactiques. Didactiques, 2020. hal-02551354

HAL Id: hal-02551354

<https://uca.hal.science/hal-02551354>

Submitted on 22 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T)

La compétence discursive : de la maîtrise des types de textes à celle des genres discursifs

Mansour CHEMKHI

Université virtuelle de Tunis (ISEFC)

Email : chamkhimansour@yahoo.fr

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 08 N° 01 janvier – juin 2019 /pages 31-53

Référence : CHEMKHI Mansour, « La compétence discursive : de la maîtrise des types de textes à celle des genres discursifs », Didactiques Volume 08 N° 01 – janvier- juin 2019 /pp31-53.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

La compétence discursive : de la maîtrise des types de textes à celle des genres discursifs

Mansour CHEMKHI

Université virtuelle de Tunis (ISEFC)

Soumis le 31/08/2019

Révisé le : 16/09/2019

Accepté le : 12/12/2019

Résumé

Enseigner une langue étrangère, c'est développer chez les apprenants la compétence d'interpréter et de produire des textes. L'unité de base de la communication est le texte, quelle que soit d'ailleurs la taille physique de ce texte. L'enseignement du français langue étrangère s'appuie traditionnellement sur les textes littéraires. Cependant, l'approche préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues privilégie les textes utilisés dans la communication courante. Cet article pose la question de la modélisation didactique des textes et des discours circulant dans les circonstances de l'échange quotidien.

Mots clé : Genre discursif, approche communicative/actionnelle, CECR, séquence didactique

Abstract

Teaching a foreign language means enabling students to interpret and produce texts. The basic unit of communication is text, regardless of its physical size. Teaching French as a foreign language is traditionally based on literary texts. However, the approach recommended by the Common European Framework of Reference for Languages favours the texts which are used in the current communication. This article raises the issue of didactic modeling of texts and discourses circulating in the circumstances of the daily exchange.

Keywords: speech genres, Communicative Approach, CEFR, Action-oriented Approach. Didacticsequence

1. Introduction

Postulant qu'apprendre à parler, c'est apprendre à structurer sa parole sous forme de textes et que cette compétence se met en place à partir des expériences du sujet lié à sa fréquentation des textes, la didactique des langues a développé des méthodologies d'enseignement où la notion de texte occupe une place centrale. Il suffit d'examiner la structuration des enseignements dans les manuels scolaires pour le remarquer : toutes les méthodologies font appel à des échantillons de textes pour ménager des contacts physiques avec la langue-cible. Toutefois, les critères selon lesquels sont mobilisés les textes dans les séquences d'enseignement et les modes de leur exploitation varient d'une méthodologie à une autre (critère de thème, critère de genre discursif, critère de type de texte). Si certaines méthodologies se servent des textes - supports comme prétextes à des activités de systématisation formelles, d'autres au contraire tiennent à ce que ces textes soient de véritables occasions d'exposition à des échantillons de discours comparables à ceux dont on vise l'acquisition par les élèves. Deux notions issues de la linguistique textuelle se trouvent au centre de notre réflexion dans le présent article, celle de type de texte et celle de genre de discours. Nous nous intéresserons aux implications didactiques qui sont celles de ces notions notamment en termes d'entrées de discours dans les programmes de langue.

2. La compétence discursive entre la maîtrise des types de textes et celle des genres discursifs :

Les recherches initiées par Adam (1997) en linguistique textuelle l'ont amené à considérer la notion de type (mode de mise en texte : narration, description, ...) comme insuffisante pour rendre compte de la complexité de l'unité « texte ». La pertinence de la catégorie « type » comme outil de description se limite à des niveaux de composition de rang inférieur, ceux de la séquence; l'unité texte présente des plans d'organisation trop complexes pour être réduite à des faits de régularités (narration ; description, argumentation...), cernables uniquement à des niveaux d'organisation locaux.

Rares sont, en effet, les textes qui mobilisent un seul type de texte ; la plupart mettant en œuvre des séquences textuelles de types différents et se présentent sous une forme composite. M. Bakhtine s'était intéressé à la notion de « genre de discours » qu'il conçoit comme des formes socialement construites.

« Le locuteur reçoit donc, outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence réciproque entre locuteurs ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. (Bakhtine, 1984, p.287). »

Les genres du discours renvoient à la forme que prend une activité langagière donnée dans une situation de communication donnée. (Un fait divers, une lettre, une consultation médicale, un entretien d'embauche, ...)

Le produit empirique de l'activité langagière est le texte : on communique par texte et non par phrases et encore moins par des mots isolés. Or, le texte relève forcément d'un genre. La compétence à produire de la parole se trouve, dans ce sens, liée à la maîtrise des genres discursifs.

« La compétence communicative consiste pour l'essentiel à se comporter comme il convient dans les multiples genres de discours ; c'est donc avant tout une compétence générique. En effet, le discours ne se présente jamais comme tel, mais toujours sous la forme d'un genre particulier : un bulletin météo, un procès-verbal de réunion, un toast, etc. » (Maingueneau, 1998, p. 23)

Toujours est-il, la notion du genre en dépit de son intérêt dans le domaine de la recherche, est faiblement exploitée comme catégorie organisatrice des contenus d'enseignement en FL2. Les programmes de français langue 2 notamment en contexte magrébin sont largement voire exclusivement rédigés en termes

de type de textes. Dans ces contextes de FLS (le contexte tunisien en est un bon exemple), ce sont plutôt les textes littéraires qui fonctionnent comme pratique langagière de référence. Les extraits de textes littéraires, sélectionnés en fonction des critères « thème » et « type », sont exploités comme entrée principale pour structurer les séquences d'enseignement.

2.1. La compétence discursive dans les programmes tunisiens

Les séquences d'enseignement sont conçues compte tenu de l'objectif discursif défini en termes de maîtrise de l'un des quatre grands types de textes (narration, description, dialogue et argumentation). Il suffit pour s'en convaincre d'examiner les objectifs retenus dans les manuels scolaires du secondaire, du collège et même de l'école primaire. Prenons, par exemple, les objectifs liés à l'activité d'explication de texte dans les trois premiers modules du manuel de première année secondaire:

- Identifier les composantes du récit : la fiction, la narration, la description, le dialogue ;
- Lire et comprendre un texte narratif ;
- Lire et comprendre un texte descriptif ;
- Repérer les passages descriptifs dans un récit ;
- Reconnaître l'organisation de la description ;
- Dégager la fonction de la description ;
- Lire et comprendre différents types de dialogues : le dialogue dans le récit – le dialogue de théâtre – l'interview ;
- Lire différents types de lettre ;
- Lire les textes informatifs et explicatifs
- Lire des textes argumentatifs

Mis à part les objectifs liés à la lettre (seul objectif prenant en compte la dimension communicative et situationnelle), les autres objectifs sont liés à la maîtrise de l'un des modes de mise en texte. Le dialogue de théâtre et l'interview sont évoqués comme

exemples pour rendre compte des différents types de dialogues (Lire et comprendre différents types de dialogues : le dialogue dans le récit – le dialogue de théâtre – l’interview)

Toutefois, il en est tout autrement pour les programmes officiels. Le tableau suivant, extrait du programme officiel de première année secondaire, témoigne de l’intérêt que l’on accorde à des notions empruntées à la linguistique du discours : situation de communication, cohérence textuelle, l’intention de communication, etc. (Ministère de l’éducation et de la formation, 2008, p.13)

Tableau 1 : Compétences de production de l’écrit

Capacités		Contenus discursifs	Contenus linguistiques
Planifier	Produire un texte explicatif/argumentatif		
	Préciser la situation de communication	- Les paramètres de la situation de communication : le destinataire (statut et mode d’implication), le destinataire, le référent, le lieu, le temps, l’intention de communication	- Relations logiques : cause, conséquence, but, opposition, hypothèse, concession
	Rechercher les idées	- Les éléments constitutifs de l’explication et/ou de l’argumentation	- Expression du jugement
	Élaborer un plan	- choix des arguments et des exemples	
Mettre en texte	Rédiger : l’introduction	- organisation de l’explication / progression de l’argumentation	- Modes : conditionnel, subjonctif
	Le développement	- développement et articulation des différentes parties du texte les unes avec les autres	- Vocabulaire de l’explication et de l’argumentation
	la conclusion		
Réviser Réécrire	S’auto-évaluer	- Adéquation de la production avec la situation de communication - Cohérence textuelle - Correction linguistique - Présentation matérielle - Réécriture totale ou partielle du texte en fonction des critères élaborés collectivement	

Remarque : Sachant que le classement des textes par type ne rend pas compte de la complexité de l’écrit, le professeur veillera à proposer des situations d’écriture favorisant l’intégration dans une même production de séquences appartenant à des types de textes différents.

ISSN : 2253
EISSN : 2600
Dépôt Légal : 2460 – 2012

La remarque accompagnant le tableau met en évidence les limites de la notion de type de texte comme critère de sélection des textes à privilégier pour structurer les activités d'enseignement.

2.2. L'acompétence discursive dans le CECR

La question des genres discursifs ne peut être traitée dans le contexte actuel relatif à la réflexion sur les méthodologies d'enseignement des langues, sans convoquer le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Beacco, 2013, p.191), désormais le Cadre ou le CECR. Quoique le modèle retenu par le Cadre ne mentionne pas la dimension discursive comme composante explicite de la capacité à communiquer par le langage (composante stratégique, composante pragmatique, composante sociolinguistique et composante linguistique), certains auteurs considèrent que la composante discursive y est centrale. Selon Mohamed Miled la frontière entre les deux composantes médianes de la capacité à communiquer par le langage (sociolinguistique et pragmatique) n'est pas très évidente. Il convient, dans une perspective d'adaptation du Cadre à des contextes de français langue seconde, de les ramener à une dimension unique. (Miled, 2009, p 33). Le même point de vue est largement développé par Beacco considérant les dimensions sociolinguistique et pragmatique de la capacité à communiquer par le langage comme ne devant pas être dissociées du moins dans l'enseignement.

« La spécification de compétence à communiquer langagièrement en compétences relatives aux genres de discours semblent à même de réduire les différences signalées dans les divers modèles de compétence de communication et s'offre comme une catégorie plus à la portée des utilisateurs pour organiser les programmes de langues et structurer les séquences de leur enseignement. » (Beacco, 2007, p 96).

L'auteur de « *l'approche par compétences dans l'enseignement des langues* » soutient que la spécification de la compétence de communication par genres de discours présente l'avantage de

simplifier l'utilisation du Cadre et de rendre plus opérationnelle les tentatives de son exploitation en dehors de la zone européenne.

2.2.1. La tâche : un outil pour didactiser la notion de compétence

La notion de tâche est au centre des ressources que le CECR met à la disposition des concepteurs des programmes. Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser avec succès. Le CECR définit la compétence comme étant des connaissances permettant d'agir.

La perspective privilégiée par le Cadre est de type actionnel dans la mesure où cet instrument vise à former des apprenants qui soient utilisateurs de leurs connaissances. L'approche par compétences est forcément une approche par tâches. On ne peut faire preuve de compétence que dans des situations, à travers la réalisation de tâches inscrites dans des domaines précis de l'activité sociale.

Pour le dire autrement, en privilégiant des apprentissages se déroulant sous forme de tâches, la perspective actionnelle ne nous semble pas se détacher de l'approche par les compétences. Une bonne classe de langue est celle qui confronte les apprenants à des tâches nécessitant le recours à des connaissances. Plus ces tâches tendent vers l'authenticité, plus l'apprentissage prend du sens. Reste à reconnaître, cependant, que la recherche de l'authenticité maximale, à travers le rejet des activités de simulation, peut rendre l'approche actionnelle difficile à mettre en œuvre au quotidien. L'objectif de référence du CECR (former un acteur social à part entière) nous semble un objectif trop ambitieux pour être atteignable.

2.2.2. Le genre discursif comme outil pour didactiser la notion de tâche

Selon Richer (2012), la référence aux pratiques langagières quotidiennes pour définir la tâche, tant dans le Cadre que dans le Task-based language teaching (TBLT) permet d'établir un rapprochement entre la tâche et ce que Hymes définissait comme un speech event (événement de communication) « ce terme ne s'appliquera qu'aux activités ou aux parties des activités qui sont directement régies par les règles ou par les normes d'usage de la parole » (Hymes, 1980, p. 135). Hymes dégagait la série des composantes du modèle SPEAKING (SETTING, PARTICIPANTS, ENDS, ACTS, KEY, INSTRUMENTALITIES, NORMS, GENRE). Ces composantes relatives à l'événement de communication où le concept de genre de discours figure comme dernière contrainte façonnant un événement de communication, se retrouvent dans la définition d'un genre de discours telle qu'elle a été élaborée dans le domaine de l'analyse du discours. En d'autres termes, le concept de genre, défini comme composante du modèle SPEAKING, désigne en analyse du discours la compétence générique dont dépend notre capacité à interpréter et / ou produire des énoncés adaptés à la situation de communication où ils interviennent.

La notion de tâche langagière, telle qu'elle apparaît dans le CECR, est très proche de la notion de genre discursif et peut, du coup, être avantageusement assimilée à celui-ci. Le sujet apprenant, confrontée à une tâche à dimension langagière, est amené à produire du texte. Accomplir une tâche implique (au sens où l'entendent les auteurs du CECR), c'est interpréter et/ou produire un texte relevant d'un genre et possédant des caractéristiques appropriées à ce genre et à la situation dans laquelle il s'inscrit. La tâche du CECR, comme le pense Richer, peut correspondre largement à la production/réception d'un/des genre(s) de discours.

« Poser le jeu d'équivalence : tâche=activité langagière de la vie quotidienne=speech event=production/réception d'un /des genre(s) de discours, se trouve pleinement

justifié sur le plan théorique. La tâche du CECR peut être en grande partie assimilée à la production/réception d'un/des genre(s) de discours et perdre ainsi grandement de son actuelle inconsistance définitoire. Par tâche on entendra donc produire/comprendre des genres de discours tels que la carte postale, la lettre familière, le blog, le CV, l'entretien d'embauche, des tâches qui pourront alors être précisées dans leurs contenus langagiers par les différents niveaux de la textualité que ces genres de discours affectent. » (Richer, 2012, p. 147).

La notion de genre permet, dans cette perspective, de combler le flou conceptuel caractérisant la notion de tâche et de rendre sa modélisation didactique plus opératoire.

Etant donné que chaque situation d'usage de la langue se concrétise verbalement au moyen d'un genre, on peut en déduire que la compétence communicative dépend étroitement de la maîtrise que l'on a du genre à mettre en œuvre dans chaque situation, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère. En termes plus concrets, si la tâche à accomplir consiste à commander un repas au restaurant, à écrire une carte postale, à participer à une conversation téléphonique, cette tâche se concrétise matériellement sous forme de texte relevant de formes d'énonciation plus ou moins stables. (Richer, 2011)

3. Les genres du discours dans les référentiels pour le français :

Le CECR constitue un référentiel général commun à toutes les langues. Les documents destinés à la transposition des descriptions de la capacité à communiquer par le langage dans des signes linguistiques spécifiques, sont appelés Référentiels pour les Langues :

« On passe donc d'un référentiel général commun à différentes langues à un référentiel spécifique au français, mais surtout d'un objet d'enseignement (communication)

à un objet d'enseignement (langue) plus immédiatement opérationnel pour les utilisateurs, en ce qu'il est constitué d'inventaires de formes linguistiques » (Conseil de l'Europe, 2004, p.9).

Les référentiels publiés par le conseil de l'Europe, regroupés sous la dénomination de Description des Niveaux de Références du CECR par langue (DNR), sont destinés à fonctionner comme des instruments de références pour la constitution des programmes de langues. Ils s'emploient à transposer les descripteurs de compétences du Cadre en formes particulières des langues à apprendre. Pour le français, cette génération de référentiels (Niveaux pour le français) spécifie la capacité à communiquer par le langage à travers le recours à une série de catégorisations (domaine, genre de discours, fonctions langagières et notions linguistiques.)

3.1. Des inventaires par genres discursifs

Les auteurs des référentiels pour le français utilisent la catégorie de genre de discours (la forme discursive que prend l'activité langagière dans une situation de communication donnée) comme niveau intermédiaire pour passer des domaines et des contextes d'emploi de la langue aux formes linguistiques que les locuteurs mettent en œuvre dans ces contextes. Les genres ou répertoires discursifs sont classés, dans les référentiels, par activité langagière (Conseil de l'Europe, 2011, p.):

Tableau 2 : genres et répertoires discursifs : interaction orale, B1.

Interaction orale	• Conversations personnelles, familiales, amicales • Discussions informelles à bâtons rompus (en partie) • Discussions formelles, débats brefs et limités à des sujets précis • Conversations à finalité pratique • Entretiens (médical...) • Négociation (limitée à des objets concrets)
-------------------	--

Chaque situation de communication, inscrite dans un domaine précis de l'activité sociale, implique la maîtrise d'un certain usage des formes de la langue. En ayant retenu la notion de genre de

discours comme catégorie organisatrice des contenus d'enseignement (dans la mesure où les autres composantes ayant trait au lexique, à la morphosyntaxe et contenus culturels peuvent y être articulées), les auteurs des Référentiels pour le français se conforment à l'une des plus grandes exigences de la communication : on communique par des textes et non par des phrases et encore moins par des mots isolés.

Plusieurs auteurs dont Beacco et Richer considèrent la notion de « texte », telle qu'elle est considérée par le Cadre serait très proche de celle de genre textuel « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu à une activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche ». (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). L'activité langagière met en œuvre des ressources langagières et cognitives (comme l'indique le Cadre), dans un domaine déterminé, pour interpréter et/ou produire un texte en vue de réaliser une tâche. Dans ce sens, la tâche apparaît comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16). Selon cette définition, la tâche peut désigner l'action de défendre un point de vue dans un débat, de commander un service dans un lieu public, d'écrire un mail, etc.

Cette assimilation de la tâche à la production/interprétation d'un genre discursif implique, à vrai dire, un travail d'identification des genres du discours à enseigner (lequel travail est déjà fait dans les référentiels pour le français publiés par le Conseil de l'Europe) et d'analyse de ces genres, notamment ceux qui structurent les échanges langagiers de la vie courante (il s'agit du travail sur lequel se taisent ces référentiels) car actuellement seul un nombre assez limité de ces genres de discours sont bien décrits (recette de cuisine, cartes postales, critiques cinématographiques, horoscope, consultations médicales...).

« En effet, l'étude de la relation genres de discours /grammaire est d'importance dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères puisqu'elle peut permettre de procéder à des sélections et progressions renouvelées et argumentées de contenus linguistiques à enseigner/apprendre. Tout un travail est donc à entreprendre, qui peut toutefois s'appuyer sur des apports certes fragmentaires, mais stimulants. » (Richer, 2011, p.23)

3.2. Des inventaires par fonctions langagières

Les fonctions discursives constituent un niveau de spécification supérieur à celui des notions grammaticales et lexicales. Les inventaires par fonctions discursives permettent d'articuler les spécifications par les descripteurs du Cadre, les domaines, les situations et les genres du discours aux spécifications par les formes du français. Notons que les auteurs des référentiels pour le français se rapportent à la littérature existante et en particulier à la synthèse de Kerbrat Orecchioni C. 2001 : *les actes de langage dans le discours*. On entend par fonction langagière ce que le locuteur fait avec la langue (Conseil de l'Europe, 2011, p.39). L'objectif ultime des concepteurs des programmes est la délimitation de la matière verbale en termes de formes linguistiques et lexicales.

3.5. Interagir dans des rituels sociaux

- 3.5.1. S'excuser
- 3.5.2. Attirer l'attention
- 3.5.3. Saluer
- 3.5.4. Répondre à une salutation
- 3.5.5. Présenter quelqu'un
- 3.5.6. Se présenter
- 3.5.7. Répondre à une présentation
- 3.5.8. Accueillir quelqu'un
- 3.5.9. Porter un toast, trinquer
- 3.5.10. Féliciter
- 3.5.11. Présenter ses condoléances
- 3.5.12. Adresser un souhait à quelqu'un

(Conseil de l'Europe, 2011, p.45)

Les catégories de genres et de fonctions sont trop vagues pour être opératoires du point de vue pédagogique. Les élèves n'apprennent pas des genres et des fonctions mais ils apprennent les ressources linguistiques qui leur permettent de développer la compétence d'accomplir des tâches langagières. La compétence, nécessitant la mobilisation de ressources intégratives, relève d'un type d'apprentissage silencieux : on ne peut pas repérer le moment à partir duquel un élève devient compétent mais on peut repérer les moments à partir desquels ils apprennent les ressources nécessaires au développement des compétences visées.

L'intérêt des catégories de genre et de fonctions consiste à servir de cadre fonctionnel aux apprentissages formels sur lesquels s'appuie la compétence définie en termes de tâches que l'on propose, suite à Richer, d'assimiler à la réception/production d'un genre discursif. D'où naît la nécessité de recourir à des inventaires, plus opératoires, en termes de notions linguistiques et lexicales.

3.3. Des inventaires par notions linguistiques

La catégorie de notion se présente comme le niveau inférieur de délimitation de la matière verbale. Les échantillons de formes que proposent les référentiels constituent les réalisations linguistiques correspondant aux fonctions discursives spécifiées à partir des genres de discours retenus. Voici par exemple les notions déclinées à partir de la fonction langagière « dire que l'on sait » : (Conseil de l'Europe, 2004- 2011)

Dire que l'on sait (B1)		Dire que l'on sait (B2)	
Structures	Exemples	Structures	Exemples
-Je sais	-Oui, je sais bien -Je sais qu'il fait froid n hiver ici	-Je sais que P -Je connais GN -Je m'y connais en GN	-Je sais qu'il fait froid n hiver ici -Je sais où il vit
-Je sais que P	-Merci je connais la route	-Je suis au courant de GN -J'ai entendu dire que P -J'ai entendu parler de GN	-Je connais Pierre/la route pour aller chez lui -Je m'y connais en informatique
-Je connais GN	-Je suis au courant de ses habitudes	-Je suis informé (que P/de GN) -Ça me dit quelque chose	-je suis au courant de ses habitudes -j'ai entendu parler que Max allait partir en Chine -Oui, j'en ai été informé
-Je suis au courant de GN			

Tableau 3 : de la fonction langagière aux notions linguistiques

En fait, le caractère ouvert de la catégorie de « notion » rend très complexe, selon les spécialistes des curriculums de langue, l'opération de délimitation des contenus formels à faire acquérir aux apprenants. Ceux-ci soutiennent l'idée que la cohésion des formations en langues dépend de l'adéquation des formes inventoriées aux genres de discours concernés par l'enseignement. Beacco, en abordant la question de la cohérence de la méthodologie descendante (centrée sur des démarches onomasiologiques allant des genres vers les formes) adoptée par le Cadre, reconnaît les difficultés relatives à la codification du contenu propre à la composante formelle de la compétence de communication.

« L'idéal, peu réalisable matériellement, serait de disposer de descriptions linguistiques de tous genres de discours concernés par l'enseignement et de spécifier les formes de la communication en genres, les genres en fonctions, notions et autres catégories descriptives et ces dernières en formes linguistiques. Même dans ces conditions tout ne serait pas simple puisqu'il existe des

catégories formelles sans rapport évident avec un genre discursif particulier dans la mesure où elles sont potentiellement présentes dans tous les genres c'est le cas de l'opposition masculin féminin, des pronoms personnels... » (Beacco, 2007, p 109)

Il s'agit, à vrai dire, de l'une des difficultés que pose la référence au CECR puisque les descripteurs qu'il propose se rapportent à des discours issus d'activités langagières courantes peu décrites. La référence au Cadre impose de mener un important travail d'analyse de ces discours structurant les échanges langagiers de la vie courante. Seul, en effet, un nombre assez restreint de genres discursifs sont bien décrits.

Les textes et les discours, produits empiriques de l'activité langagière, ne pourront faire l'objet d'un enseignement-apprentissage s'ils échappent à une description linguistique rigoureuse en termes de visées communicatives, d'actes de paroles, de séquences textuelles et de faits de langues spécifiques.

4. La modélisation par les genres : du FLM au FLE

La didactique du français langue maternelle a recours à la catégorie de genre discursif pour structurer des séquences d'enseignement relevant de l'oral. L'enseignement de l'oral formel a été modélisé à travers le recours à la notion de genre. Le débat sur le recours à la notion de genre en FLE permet, surtout, la remise en question de l'intérêt de la notion d'acte de parole comme entrée principale pour structurer les contenus d'enseignement. (Caudel et Laurens, 2016, p.3)

4.1. La modélisation par genres en didactique du FLM

Les genres travaillés en classe de FLM sont ceux qui mettent en œuvre des formes de communication différentes de celles auxquelles les élèves sont exposés dans leur pratique quotidienne de la langue. Le débat télévisé, l'interview radiophonique, l'entretien d'embauche, etc. renvoient à des pratiques langagières

ayant cours dans des contextes dépassant l'environnement quotidien des apprenants. L'expérience immédiate des apprenants ne leur permet pas de développer les ressources langagières nécessaires à la maîtrise des genres fonctionnant dans ces contextes spécifiques. Les langues sont utilisées dans des domaines et des contextes si variés que leur maîtrise (même en contexte endolingue) reste relative.

On apprend à interpréter et à produire les genres discursifs qui sont présents dans notre environnement.

« l'acquisition d'une compétence discursive en langue maternelle comme en langue seconde, se fait en principe spontanément en milieu naturel mais elle doit faire l'objet d'un enseignement apprentissage si l'apprenant ne vit pas dans une communauté partageant cette compétence (par exemple, pour un étudiant anglais qui veut apprendre le français en Grande-Bretagne) ou s'il veut dépasser les limites de son environnement quotidien (par exemple pour un jeune français de milieu non intellectuel qui veut faire des études universitaires). » (Roulet, 1999, p. 10).

Le rôle de l'école est d'amener les apprenants des langues maternelles à étendre leur compétence discursive à des domaines de pratiques sociales mettant en œuvre des formes discursives peu répandues dans leur environnement immédiat.

La didactique du FLM a introduit, à l'origine, la catégorie de genre discursif pour enseigner l'oral aux apprenants du français langue maternelle. « En se déplaçant dans le contexte d'une émission radiophonique, en accentuant le jeu fictionnel d'interview, l'élève apprend à traiter et à intérioriser un rôle social pour lui et le rôle des autres partenaires. » (Dolz et Schneuwly, 1997, p.38). L'école a, ainsi, comme responsabilité essentielle celle d'initier les apprenants aux rôles sociaux auxquels ils n'ont pas la possibilité de s'identifier dans leur vécu quotidien.

Le genre du discours, retenu comme catégorie organisatrice des contenus d'enseignement en FLM, a servi à structurer des séquences didactiques centrées en particulier sur l'expression orale. La séquence didactique en FLM est conçue de manière à

favoriser l'appropriation par les apprenants de genres relevant de l'oral ou de l'écrit formels enseignables dans le cadre scolaire et garant en eux-mêmes de l'unité de la séquence didactique (Schneuwly et Dolz, 1997). Si, par ailleurs, la notion de genre est en train de s'étendre au champ de la didactique du FLE (notamment avec l'avènement du CECR), c'est pour contribuer à raffiner la modélisation didactique des pratiques langagières candidates à l'enseignement.

4.2. Repenser la modélisation de la séquence didactique en FLE

La notion de tâche, assimilée à la réception/production de genres textuels (Richer, 2012), peut servir de point de départ pour :

- Repenser l'organisation de l'unité didactique de manière à associer à chaque unité la réalisation d'une tâche qui soit l'objectif à atteindre par les élèves. Une conception élargie de la notion de tâche (envisagée comme l'équivalent de la variante didactique d'un genre discursif) devrait permettre d'éviter de faire de la tâche une simple activité de réinvestissement des apprentissages réalisés au cours de la séquence didactique.
- Faire de la tâche le principe de cohérence de la séquence didactique. La réalisation de la tâche représente, dans ce sens, le fil conducteur de la séquence didactique. Le modèle didactique du genre discursif, correspondant à la tâche, sert à répertorier les ressources qu'il s'agit de développer chez les élèves pour les préparer à l'atteinte de l'objectif actionnel visé.
- Faire de la séquence didactique une occasion d'exposition significative au genre discursif visé. L'exposition à l'échantillon du discours-cible devrait tenir compte du niveau des apprenants. Il faudrait veiller à ce que le texte à lire ou à écouter par les élèves soit en partie accessible. L'exposition à la langue perdrait de sa valeur si le texte auquel sont exposés élèves s'assimilait à une suite inintelligible de sons. Un texte difficile à comprendre

transformerait la phase d'exposition à la langue en une simple phase d'accompagnement de la compréhension.

- Faire des activités de systématisation des régularités de la langue le noyau de la séquence didactique. Certaines conceptions innéistes de la langue imprégnées des thèses de Krashen font peu de place aux exercices de systématisation et laissent croire que le développement des automatismes linguistiques ne passe pas forcément par la réalisation d'exercices de grammaire. Une approche par tâches ou par compétences n'exclut ni le recours aux exercices ni la conception de moments d'apprentissages centrés sur des objectifs spécifiques et opérationnels. L'approche par tâche, telle qu'elle apparaît dans certains manuels, fait relever le développement des compétences, comme le pense Richer, d'une certaine approche « magique » des apprentissages.

4.3. Des pistes pour élaborer des séquences didactiques

Nous prendrons comme exemple de genre discursif « la lettre de vacances ». Nous postulons que ce genre repose sur un noyau plus ou moins stables de fonctions langagières (notion proche de celle d'acte de langage). Nous entendons par fonctions langagière ce que fait le locuteur avec la langue dans une situation donnée.

Texte : (Alter égo+, A1, p.126)

Bruxelles le 15 juin

Ma chère Véronique,

Je suis sous le charme de cette ville! Les gens sont très chaleureux: ici, on aime discuter pendant des heures autour d'un bon café. Hier, on a loué des vélos avec des amis et on a fait un tour de la ville à la découverte des peintures murales: elles représentent des personnes de BD : c'est très amusant d'essayer de les identifier ! Que te dire encore ? Aujourd'hui il pleut, alors on va visiter les musées royaux des Beaux-Arts et ce soir, moules-frites ! On nous a conseillé un bon restaurant dans le centre. Demain on va chiner place du jeu de balle, c'est dans le quartier des Marolles. J'espère trouver l'objet rare...et pas cher ! Je te montrerai les photos à mon retour

Je t'embrasse

Marianne

4.3.1. Du genre du discours aux fonctions langagières

L'analyse pré-pédagogique du texte ci-dessus, servant de support à la séquence, aura comme objectif d'inventorier les différents actes de discours accomplis par le sujet de l'énonciation. A partir des fonctions illocutoires des énoncés et des traces verbales que ces fonctions laissent en surface textuelle, nous pouvons retenir, à titre d'exemples, les fonctions discursives suivantes :

- Saluer un destinataire ;
- Donner son sentiment sur la ville ;
- Dire le temps qu'il fait ;
- Raconter ses activités passées/du jour/ futures ;
- Prendre congé de son destinataire ;

La lettre, genre discursif lié à une activité sociale, donnera du sens aux fonctions langagières à développer chez les apprenants « Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Inscrire les fonctions langagières (dire le temps qu'il fait ; raconter ses activités passées ; prendre congé de son destinataire, etc.) à l'intérieur d'actions, cela nous amène à dépasser la théorie des actes de parole d'Austin, reposant sur l'intention du locuteur, qui a inspiré l'approche communicative. L'approche par genre discursif dans l'enseignement des langues nous invite, par ailleurs, à dépasser un apprentissage de la langue qui serait basée uniquement sur des actes de langage isolés et à inscrire ceux-ci dans le cadre d'un événement communicatif socialement situé.

Arrivés à ce niveau de spécification de l'objet à enseigner (inventaire par fonctions), les concepteurs de programmes se sentent en terres connues puisque la notion d'acte de parole (dite

fonction langagière dans le Cadre) est utilisée dans les programmes inspirés par les Niveaux-Seuils (1976) pour la délimitation du contenu verbal à mettre en œuvre dans les dispositifs d'enseignement (chaque acte de parole mobilise des formes linguistiques spécifiques).

4.3.2. Des fonctions langagières aux notions linguistiques et lexicales

Les fonctions, ci-dessus, sur lesquelles reposent le modèle du genre en question peuvent fonctionner comme des objectifs communicatifs. Elles feront l'objet d'un apprentissage structuré et progressif au cours des activités de grammaire et de vocabulaire. La tâche langagière (produire une lettre de vacances), assimilée à la production d'un genre discursif, est conceptualisée comme reposant sur une suite cohérente de fonctions langagières.

Cette conceptualisation permet l'élaboration d'un modèle didactique correspondant au genre social « lettre de vacances ». Notons, par ailleurs, que le modèle didactique n'est qu'une variante de la pratique sociale prise comme référence. Nous accepterons volontairement l'idée que le modèle didactique est par définition pauvre au regard du modèle de référence dont il s'inspire. Une situation didactique est nécessairement simplifiée et standardisée par rapport à la situation sociale de référence. N'est-il pas souvent implicitement considéré que ce que les référentiels décrivent en termes de pratiques langagières équivaut aux pratiques réelles mises en œuvre par les locuteurs natifs ? Ce sont pourtant deux ordres de réalité différents.

5. Remarques conclusives

- Il convient de souligner que les recherches linguistiques, notamment, celles initiées dans le domaine de l'analyse du discours ne cessent de démontrer que la catégorie de genre est plus opératoire que celle de type. Les genres du discours organisent, à la manière des formes grammaticales, notre parole et déterminent (en fonction des paramètres de la situation de communication) les types de textes à mettre en œuvre. Apprendre

à parler, c'est apprendre à produire des genres du discours (catégorie socio-discursive) en mobilisant des ressources langagières (dont des ressources ayant trait à la maîtrise des types de textes). La compétence discursive est définie dans le cadre de l'approche communicative comme « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours (types de textes) et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (Moirand, 1982, p. 20).

- Les auteurs des référentiels pour le français utilisent la catégorie de genre de discours (la forme discursive que prend l'activité langagière dans une situation de communication donnée) comme niveau intermédiaire pour passer des domaines et des contextes d'emploi de la langue aux formes linguistiques que les locuteurs mettent en œuvre dans ces contextes.

- La notion de genre, utilisée comme outil d'ingénierie didactique en didactique du FLM pour la conception de séquences didactiques, peut être exploitée en didactique du FLE pour didactiser la notion de tâche et rendre plus opératoire l'organisation des activités d'enseignement. Approches par tâches, approches par compétences, approches par genres seraient des approches équivalentes en didactique du FLE.

Références Bibliographiques

- Adam, J.M. (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre: *Revue Belge de philologie et d'histoire*, N°75-3, p.665- 681.
- Bakhtine. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Beacco, J-C.(2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Langues et didactique. Paris:Didier.

- Beacco, J-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, *Pratiques*, p.157-158
- Bronckart, J.P. (2008). Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. *Revue Texto*. N°10-13.
- Claudel, Chet Laurens, V (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016.
- Conseil de l'Europe (2011). *Niveau B1 pour le Français / un référentiel*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Paris : Didier.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Crédif. Hatier.
- Maingueneau, D. (2007-2009). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Ministère de l'éducation et de la formation tunisienne. (2008). *Programmes de français. Enseignement secondaire*. Direction des Programmes et des Manuels Scolaires.
- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde: quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. Dans P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Dir.), *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. Le Français dans le monde*, (49), p.64-75.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris. Hachette
- Schneuwly Bernard, Dolz Joaquim (1997). Les genres scolaires : Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. Dans : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°15, p.27-40.

- Schneuwly, B et Dolz J.(1998).*Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Richer, J-J. (2011). Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? Linx, p.64-65.
- Richer, J-J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Belgique : Éditions E.M.E. et Inter Communications.
- Roulet, E. (1999) : *La description de l'organisation du discours*, Paris : Didier