

De l'intérêt de la dimension générique pour l'enseignement des langues étrangères. Illustration à partir de la « carte d'identité générique » du bulletin météorologique.

Germain Simons, ULiège - DIDACTIfen

Résumé

Cette contribution est articulée autour de six volets. Dans le volet 1, nous fournissons une définition opérationnelle du genre textuel. Dans le 2^e volet, nous abordons la place des genres textuels dans les prescrits légaux en Belgique francophone et dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Dans le volet 3, nous nous penchons sur l'intérêt de la dimension générique pour la perspective actionnelle des langues étrangères et pour le regroupement de tâches de communication en familles. Le point 4 propose une typologie fonctionnelle du concept de genre textuel et de concepts connexes (familles de genres textuels, types de textes, textes). Cette typologie est illustrée dans le volet 5 par l'exemple du bulletin météorologique à la télévision, souvent travaillé au cours de langue étrangère. Enfin, dans le volet 6, nous évoquons quelques difficultés liées à l'enseignement des genres textuels en langues étrangères, et esquissons quelques pistes de solutions par rapport à deux d'entre elles.

Mots-clés :

langues étrangères, bulletin météorologique, genre textuel, type de textes, famille de tâches.

Introduction

Cette contribution s'appuie, en partie, sur un texte antérieur (Simons, sous presse - a) et en est, en quelque sorte, la *prolongation*. Dans ce chapitre publié chez Peter Lang, nous avons tenté de (dé)montrer l'intérêt des genres textuels (GT) pour l'enseignement contemporain des langues étrangères (LE). Toutefois, nous avons constaté que cette dimension générique était absente des prescrits légaux en Belgique francophone, alors qu'elle est présente dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Par ailleurs, la notion de GT s'avère assez difficile à définir. Nous avons dès lors repris une série de définitions des GT – tant dans le monde scientifique francophone qu'anglophone –, et avons proposé une *définition opérationnelle* des GT, que nous allons très légèrement modifier dans la présente contribution.

Dans cette publication antérieure, nous avons également proposé un *classement* de différents termes liés, de près ou de loin, à la notion de GT, comme, par exemple, celui de « type de texte » ou de « famille de genres », et avons illustré cette *typologie fonctionnelle* à partir d'un exemple concret, celui de l'annonce immobilière. Dans cette contribution, nous allons développer ce modèle en y ajoutant une strate, celle de *texte*, et en proposant une autre illustration, avec le bulletin météorologique. À terme, l'objectif est de dresser un *inventaire* de GT abordables au cours de LE et d'établir une « *carte d'identité* » de ceux-ci, ce qui permettra d'outiller les enseignants dans ce domaine générique.

Enfin, dans le texte à paraître, nous abordons quelques *difficultés* rencontrées par les enseignants dans la mise en pratique de séquences didactiques axées sur un GT. Dans cette contribution, nous revenons sur deux de ces difficultés, et tentons d'y apporter des *solutions*.

1. Définition opérationnelle de la notion de genre textuel

Dans Simons (sous presse-a), nous avons proposé une définition opérationnelle du GT basée sur la synthèse de 6 définitions issues du monde scientifique francophone et anglophone (Reuter, 2013 : 117 ; Schneuwly, 1994 : 162 ; Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal 2015 : 3 ; Maingueneau, 1996/2009 : 68 ; Hyland, 2003 : 21 ; Lee, 2001 : 46) :

« Le genre textuel est un regroupement de productions langagières, écrites ou orales, relativement stables, qui s'inscrivent dans une société, une culture et un temps donnés. La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil qui permet d'agir dans une situation de communication donnée, tant en réception qu'en production. »

La seconde partie de la définition s'inspire directement de la définition de Schneuwly qui est le seul chercheur parmi ceux susmentionnés à présenter explicitement le GT comme un *outil* qui permet d'*agir* dans la société : « On pourrait [...] considérer le genre comme un 'méga-outil', comme une configuration stabilisée de plusieurs sous-systèmes sémiotiques [...] permettant d'agir efficacement dans une classe bien définie de situations de communication » (Schneuwly, 1994 : 162).

Précisons que la notion d'*action* n'implique pas que le GT doive toujours être *produit* par l'utilisateur ou l'apprenant, car, comme le rappelle Maingueneau (2016) : « les genres sont des institutions de parole socio-historiquement définies qui fonctionnent comme des ensembles de normes pour la production comme pour la réception » (Maingueneau, 2016).

Dans le cadre de cette contribution, inspirée par le texte de cadrage du symposium (Simons, Meunier, Jacquin & Delarue-Breton, 2017 : 1), il nous a semblé nécessaire de modifier très légèrement cette définition en y ajoutant les productions *audiovisuelles* :

« Le genre textuel est un regroupement de productions langagières, écrites, orales ou **audiovisuelles**, relativement stables, qui s'inscrivent dans une société, une culture et une époque données. La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil qui permet d'agir dans une situation de communication donnée, tant en réception qu'en communication ».

Les productions audiovisuelles sont omniprésentes dans notre société contemporaine, en ce compris dans l'enseignement (des LE). Curieusement, aucune des six définitions mentionnées précédemment n'intègre la dimension audiovisuelle, ce qui est sans doute dû à une acception (trop) restrictive de l'adjectif « textuel ». C'est aussi pour rencontrer cette dimension audiovisuelle que nous avons ciblé le bulletin météorologique à la télévision.

2. Place des genres textuels dans les prescrits légaux en Belgique francophone et dans le CECRL

Dans Simons (sous presse -a), nous avons montré que la notion de GT est quasi absente des prescrits légaux de LE en Belgique francophone¹. En revanche, elle est présente dans le CECRL. Selon ses auteurs, les notions de « genre de texte » ou « genre textuel » et de « type de textes » ou « type textuel » relèvent directement de la compétence *pragmatique*². Les concepts de genre textuel, type de texte et

¹ Lorsqu'on fait une recherche sur l'occurrence du terme *genre* (textuel) dans les documents officiels concernant les LE en Belgique francophone, on ne trouve, étrangement, quasiment rien. En effet, on ne relève que 5 occurrences sur un total de 375 pages.

² Les deux autres compétences mentionnées dans le CECRL sont la compétence *linguistique* et la compétence *sociolinguistique* (pp. 17-18).

texte sont présentés dans une relation d'*englobant/englobé*, particulièrement explicite dans les deux citations suivantes :

« C'est ainsi que les *textes* peuvent être classés selon des *types* différents appartenant à des *genres* différents » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 75)³ ;

« De même, on appelle 'conversation', 'débat' ou 'entretien' l'interaction communicative des participants, mais la succession des énoncés qu'ils produisent constitue un *texte* d'un certain *type* qui appartient au *genre* correspondant » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 78)⁴.

Cette relation peut être illustrée comme suit :

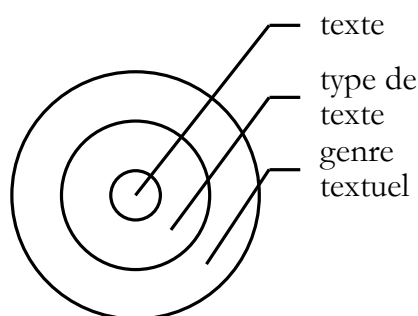


Figure 1 :

Relation entre « texte », « type de texte » et « genre textuel » selon le CECRL

En ce qui concerne les *niveaux de compétences* du CECRL, remarquons que chaque fois qu'il est fait explicitement référence au GT, celui-ci cible un niveau *élevé* de compétences (B2 ; C2), comme dans les deux exemples suivants :

« Comprendre en tant qu'auditeur :

- B2 : peut suivre l'essentiel d'une conférence, d'un discours, d'un rapport et d'autres *genres* d'exposés éducationnels/professionnels, qui sont complexes du point de vue du fond et de la forme » (p. 56).

« Écriture créative :

- B2 : peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du *genre* en question... »⁵ (p. 52).

Enfin, relevons que, comme dans les prescrits légaux en Belgique francophone, la notion de GT n'est pas définie explicitement dans le CECRL.

3. Intérêt de la dimension générique pour l'enseignement des langues étrangères

La notion de GT présente un double intérêt pour l'enseignement des LE.

3.1. Le genre textuel et la perspective actionnelle

Une des caractéristiques du CECRL est la perspective *actionnelle*, que les auteurs du CECRL définissent comme suit :

³ L'emploi du gras et de l'italique est nôtre.

⁴ *Idem.*

⁵ *Idem.*

« La perspective privilégiée ici est [...] de type *actionnel* en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant⁶ d'une langue comme des *acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches* (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)⁷.

Si on considère que l'apprenant est un « acteur social » qui doit « accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés », il est légitime que l'on prépare celui-ci aux « pratiques sociales de référence » (PSR) (Martinand, 2008) auxquelles il va être confronté au niveau réceptif et/ou productif, et donc à certains GT issus de celles-ci. Par exemple, si une des séquences du cours actionnel vise à préparer les élèves à un entretien d'embauche pour un job d'étudiants dans une autre communauté linguistique, le travail sur les caractéristiques internes du curriculum vitae, de la lettre de motivation et de l'entretien d'embauche sera indispensable. En d'autres termes, la perspective actionnelle préconisée par les auteurs du CECRL devrait avoir comme implication – même si ce n'est pas explicite dans le CECRL lui-même – que le GT devienne un des paradigmes organisateurs des séquences didactiques (voir Simons, sous presse -b). Et pour préparer les élèves aux PSR, il convient de commencer cette familiarisation dès le début de l'apprentissage, en procédant de manière « spiralaire », c'est-à-dire en revenant fréquemment sur une même famille de GT, en l'affinant, en l'approfondissant et en la complétant progressivement par d'autres exemples de GT appartenant à cette même famille.

3.2. *Le genre textuel dans les familles de tâches*

Dans l'approche par compétences, la notion de *tâche* est centrale puisque la compétence peut être définie comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Communauté française de Belgique [CFB], 1997). Comme on l'a vu précédemment, la notion de tâche est également au cœur de la perspective actionnelle préconisée par le CECRL.

En Belgique francophone, le concept de « familles de tâches » est apparu après la publication des référentiels de compétences (1999) et programmes de LE (2000), et est défini comme suit : « grands regroupements d'activités de communication mobilisant les mêmes types de savoirs, savoir-faire et attitudes » (CFB, 2005 et 2007 : 2). La nécessité du regroupement de tâches en familles est justifiée comme suit :

« [...] le regroupement doit permettre à l'élève qui a appris à exécuter une tâche d'une famille d'en effectuer d'autres – de la même famille – en toute autonomie, puisque les unes comme les autres exigent la mobilisation des mêmes savoirs et savoir-faire, et la mise en œuvre de la même démarche. [...] la détermination de familles de tâches doit permettre au professeur d'éviter d'évaluer ses élèves à propos d'une tâche qu'il ne leur aurait pas appris à résoudre » (CFB, 2007 : 1).

Le regroupement des tâches en familles se fait selon les trois critères suivants :

1. « le médium (oral/écrit) et le rôle énonciatif de l'élève (production/réception), ces deux paramètres déterminant la distinction compréhension orale/écrite *versus* production orale/écrite ;
2. le type de production langagière attendue (orale ou écrite) : production à dominante descriptive/informative, narrative, argumentative ou injonctive/incitative ;
3. les thèmes abordés⁸ » (*Ibid.*, p. 3).

⁶ Pour une réflexion critique sur cette association entre « usager » et « apprenant » d'une langue, voir Simons, 2011.

⁷ L'emploi de l'italique et du gras est nôtre.

⁸ Ces thèmes proviennent du *Threshold Level* : achats - caractéristiques personnelles, de la famille et des amis - congés - loisirs - hobbies - intérêts - vie culturelle (chansons, cinéma, arts...) - éducation - habitat - foyer et

Notre thèse est que le GT devrait jouer un rôle majeur dans ces regroupements de tâches, car nous pensons que, dans la très grande majorité des cas, les tâches complexes de communication s'inscrivent, de près ou de loin, dans un GT particulier. Or, comme nous l'avons vu au point 2, les GT sont absents des prescrits légaux en Belgique francophone, en ce compris dans le document *Famille de tâches*. Il n'est dès lors pas étonnant de constater que peu de professeurs de LE en Belgique francophone pratiquent – du moins de manière explicite – cette dimension générique dans leurs classes, d'autant que leur formation scientifique ne les a pas non plus préparés à cette dimension générique, à l'exception des genres littéraires.

4. Présentation d'une typologie fonctionnelle du genre textuel et de notions connexes

Le modèle que nous présentons dans cette contribution (figure 2) diffère légèrement de celui proposé dans notre texte antérieur par l'ajout d'une strate, en l'occurrence la dernière, celle de « textes », qui était implicite dans le modèle précédent. Dans cette contribution, nous allons d'abord reprendre chaque niveau du modèle et le définir, à travers différents exemples, puis, dans le point 5, nous dresserons la « carte d'identité générique » du type de texte *bulletin météorologique à la TV*, en nous appuyant sur cette même modélisation.

4.1. Les macro-fonctions de communication

Il s'agit ici de ce qu'un locuteur peut ou veut *faire* avec la langue (étrangère) : narrer, décrire, informer, inciter, ordonner, argumenter... Bien souvent, il y a une macro-fonction de communication *première*, et puis une ou plusieurs fonctions *secondaires* ou *subordonnées*. Par exemple, la publicité a comme fonction de communication première *d'inciter* le récepteur à *acheter*, mais, pour ce faire, les publicistes ont recours à d'autres macro-fonctions de communication, que l'on peut considérer comme secondaires ou subordonnées, comme *décrire* le produit, *raconter* une histoire autour du produit, *argumenter* pour convaincre que le produit est meilleur que les autres, etc.

4.2. Les familles de genres textuels

Les GT peuvent être regroupés en *familles* (Mas & Turco, 1991) lorsqu'ils présentent certaines caractéristiques communes ou « invariants génériques ». Par exemple, on peut dire que le journal radio, le journal télévisé, le journal de la presse écrite, le journal intime, le journal de bord, le journal de classe, etc. font partie d'une même famille de GT : « LES journaux ». Ce qui les unit (invariant) est le fait qu'ils sont produits *quotidiennement*, du moins en semaine. Dans cette famille, on peut considérer qu'il y a des *liens de parentés*, plus ou moins proches : il y a des frères et des sœurs, mais aussi des cousins germains et des petits cousins. Par exemple, le journal radio et TV ainsi que le journal de la presse écrite composent une famille X : la famille « MEDIA », et ils ont pour cousins germains le journal de bord et le journal de classe. Le journal intime, quant à lui, est un petit cousin, fort éloigné.

4.3. Le genre textuel

Le GT a été défini au point 1.

environnement - lieux et directions - nourriture et boisson - relation avec les autres - santé et bien-être - services - temps qu'il fait - temps qui s'écoule - transports et voyages - vie quotidienne.

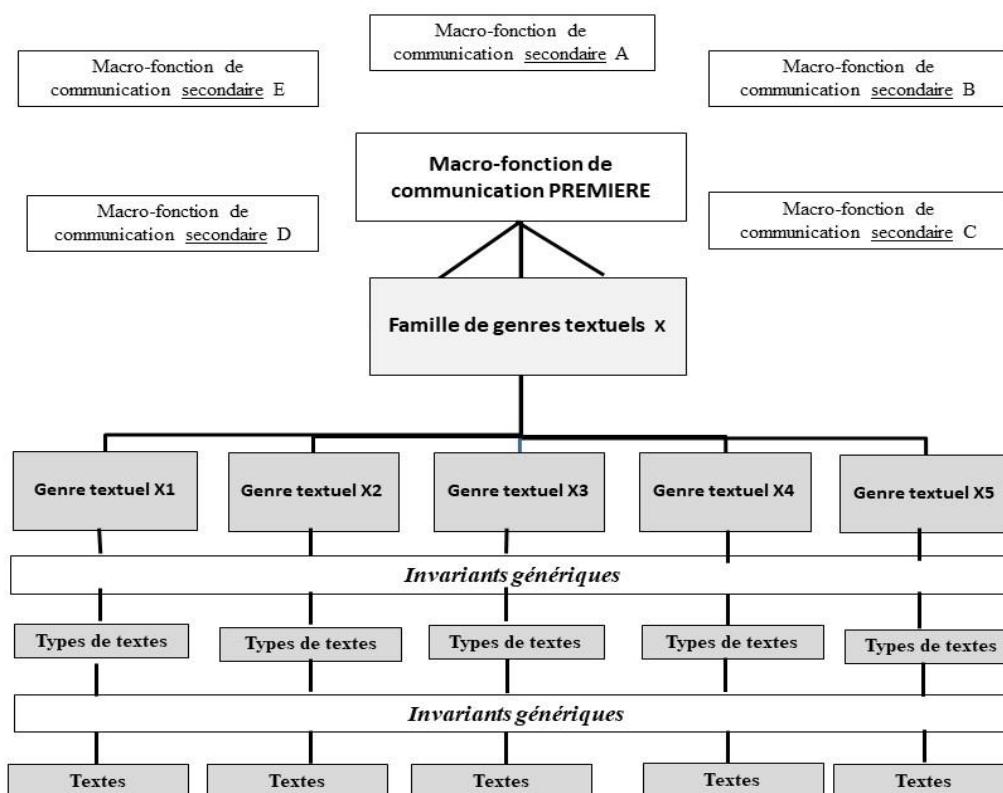


Figure 2 :

Modélisation de la relation entre « macro-fonctions de communication », « familles de genres », « genres textuels », « types de textes » et « textes »

4.4. Les types de textes

À l'intérieur des GT, on peut identifier différents « types de textes » (TT). Par exemple, dans les publicités, on peut distinguer l'affiche publicitaire, le spot radio, le spot TV, la publicité dans la presse écrite, sur Internet... On peut considérer qu'il s'agit là de différents TT appartenant à un même GT : la publicité. Pour l'enseignant, il importe de savoir sur quel TT il travaille avec ses élèves, afin qu'il leur propose des tâches d'évaluation formative et certificative qui appartiennent bien au même TT que celui traité dans l'apprentissage.

4.5. Les textes

Le texte peut être considéré comme la matérialisation linguistique et/ou iconographique d'un type de texte appartenant à un GT particulier. Le texte est le document spécifique que le professeur utilise en classe avec ses élèves. Par exemple, il travaille sur une publicité trouvée sur Internet portant sur une marque automobile X.

4.6. Intérêt présupposé de cette typologie

Il nous semble que cette typologie peut s'avérer intéressante pour les enseignants (de LE) parce qu'elle offre des balises pour réfléchir, de manière précise, à ce qu'ils vont travailler avec les élèves, et jusqu'où ils veulent les emmener dans cette initiation générique et linguistique. À ce sujet, nous partageons en grande partie l'analyse de Schnewly & Dolz quand ils écrivent :

« La définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités

langagières diverses qui y sont associées. L'objet de travail étant, en partie du moins, décrit et explicité, il devient accessible à tous dans les pratiques langagières d'apprentissage » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 39),

même si nous doutons de l'aspect presque « magique » du transfert des acquis évoqué dans la seconde partie de la citation.

Par ailleurs, cette analyse fine de l'objet à enseigner devrait aussi contribuer à éviter un *écueil* que nous observons fréquemment, qui consiste à évaluer les élèves sur des textes qui ne présentent qu'un lien (très) superficiel avec ceux abordés dans l'apprentissage, sous prétexte qu'ils appartiennent au même GT, ou, pire encore, à la même famille de GT.

5. La carte d'identité générique du bulletin météorologique

5.1. Choix de ce GT

Le bulletin météorologique (BM) est fréquemment abordé dans les manuels scolaires internationaux, et ce pour quatre raisons principales :

1. Le champ lexical « le temps qu'il fait » est un des 14 champs lexicaux repris par le *Niveau Seuil* du Conseil de l'Europe, qui a profondément influencé les prescrits légaux dans les pays membres.
2. Le BM est un GT que tout le monde connaît dans sa langue et culture maternelles.
3. Le BM est un GT qu'on est susceptible de rencontrer dans la langue et culture étrangères.
4. Sur le plan didactique, on imagine aisément les activités de réception et de production qu'on peut faire (faire) avec ce BM.

Si nous avons choisi de travailler sur le BM, c'est aussi parce qu'il s'agit d'un GT assez *codifié* sur le plan générique, et qu'il présente certains traits communs avec l'annonce immobilière sur laquelle nous avons travaillé précédemment (Simons, sous presse-a ; Renard, 2017).

5.2. Carte d'identité générique du bulletin météorologique

Macro-fonctions de communication premières et secondaires	Macro-fonction <i>première</i> : informer Macro-fonctions <i>secondaires</i> ou <i>subordonnées</i> : conseiller, déconseiller...
Famille de genres textuels	LES bulletins : - <i>météorologique</i> - <i>scolaire</i> - <i>de santé</i> - <i>de naissance</i> - <i>de décès</i> - ...
Genre textuel	- Le BM
Types de textes	- Le BM <i>dans la presse écrite</i> - Le BM <i>à la radio</i> - Le BM <i>à la TV</i> - Le BM <i>sur Internet</i> - ...
Texte	- Le BM TV sur une chaîne X, d'un pays X, tel jour, telle heure.

Tableau 1 :

Carte d'identité générique du genre textuel - bulletin météorologique -

D'après notre expérience de formateur, une dimension qui est rarement traitée par les enseignants (novices) de LE lorsqu'ils abordent un GT en classe⁹, est la *structure interne* du GT. Il s'agit ici d'attirer l'attention des élèves sur le « scénario » du GT, c'est-à-dire sur les grandes étapes qui le composent. Dans ce scénario, on trouve des « invariants » (ce que l'on retrouve dans *tous* les BM), mais aussi des éléments susceptibles de varier. Le tableau suivant prend pour exemple le TT : bulletin météorologique à la TV.

Éléments invariants	Éléments qui varient
<ul style="list-style-type: none"> - Jingle de la météo - Accueil : <i>Bonjour/Bonsoir...</i> - Présentation des prévisions pour le lendemain - Présentation des prévisions pour les jours à venir - Prise de congé : <i>Au revoir...</i> - Annonce du prochain BM : <i>Prochain BM à x heure...</i> - Jingle de la météo 	<ul style="list-style-type: none"> - Le temps qu'il a fait aujourd'hui → pas le cas si c'est la météo du matin - Une ou plusieurs rubriques supplémentaires, à la fin du BM : <ul style="list-style-type: none"> ✓ « Les éphémérides » ✓ « L'indice d'électricité solaire » ✓ « L'indice de la qualité de l'air » ✓ « La météo des neiges » ✓ « La météo des plages » ✓ ... - Annonce du prochain rendez-vous entre le présentateur et le public : <i>Quant à moi, je vous retrouve demain... à la même heure »</i> - Annonce du programme suivant : « <i>Tout de suite, retrouvez votre série Z... »</i>¹⁰

Tableau 2 :

Structure interne ou « scénario » du type de texte - Bulletin météorologique à la télévision -

Cette carte d'identité générique est importante quand on *programme* les GT dans le cursus scolaire (voir 6.2.). En effet, elle permet de savoir ce que l'on travaille, précisément, et quel TT ou GT apparenté on pourrait aborder ultérieurement, dans le cadre d'une approche en spirale des GT. Pour assurer cette programmation, il faut également prendre conscience de ce que *le* ou *les* texte(s) qu'on va aborder en classe (voir 6.1.), mobilise(nt) comme *ressources* (linguistiques) pour les élèves. Celles-ci dépendent évidemment de la tâche finale qui sera ciblée chez les élèves. Dans le cas présent, nous présumons que les élèves écouteront plusieurs BM-TV dans la LE au cours de la séquence, et qu'ils seront amenés à en produire un, en fin de séquence didactique. Le tableau 3 se focalise sur une tâche finale *productive* : présenter un BM-TV dans la LE.

Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction d'un texte codifié, avec une contrainte temporelle pour la présentation. - Lecture à voix haute du texte écrit. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dans les PSR, à la TV : lecture du texte sur un prompteur. ✓ À l'école : lecture d'un écran/panneau, voire récitation d'un texte étudié par cœur. - Compréhension à l'audition pour les élèves qui assistent à la présentation du BM.
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> - Champ lexical : <i>le temps qu'il fait...</i> → vocabulaire de base + termes plus spécifiques de la météo (cf. <i>anticyclone, dépression, ouragan, tornade...</i>) - Les jours de la semaine et les parties de la journée.
Grammaire	<p>a) Les temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le futur (<i>la semaine prochaine sera globalement ensoleillée</i>) - le conditionnel (<i>jeudi, la situation devrait changer</i>)

⁹ Pour rappel, le public que nous avons présent à l'esprit est celui des enseignants de LE, en Belgique francophone. Dans d'autres pays (Suisse et Brésil, par exemple), les enseignants de LE sont davantage familiarisés avec l'enseignement des GT.

¹⁰ ... de plus en plus fréquent depuis la disparition des speakerines/speakers sur les chaînes de TV.

	b) Le comparatif (<i>vendredi il fera plus beau que jeudi</i>) et le superlatif (<i>mercredi devrait être la plus belle journée...</i>)
Macro-fonctions de communication	- Macro-fonction <i>première</i> : informer - Macro-fonctions <i>secondaires</i> ou <i>subordonnées</i> : conseiller (<i>Profitez bien de la journée de jeudi car vendredi le temps devrait changer...</i>), déconseiller (<i>Si vous le pouvez, ne prenez pas la route dimanche...</i>)
Micro-fonctions de communication	- Accueillir - Exposer/présenter - Prendre congé - Annoncer
Aspects culturels	- Notions de géographie du pays-cible : pouvoir situer des régions, provinces, villes sur une carte. - Notions de géographie d'autres pays. Par exemple, pour « la météo des neiges » ou « la météo des plages ».
Prononciation	- Intonation de la phrase - Prononciation des vocables (et assimilation ¹¹) - Accent tonique
Expressivité orale	- Mise en voix dynamique et expressive - Articulation - Volume de voix - Présence de pauses - Transitions entre les rubriques
Expression faciale, attitude corporelle, gestuelle	- Être souriant - Se tenir droit - Montrer, précisément, des éléments sur une carte/un écran
Support(s) visuel(s)	- Conception éventuelle des supports (contexte scolaire) - Utilisation de ces supports pendant le « direct »
Timing	- Respect du temps imparti
Stratégies	- Pouvoir faire face à un problème linguistique → utiliser des stratégies de compensation (synonymes, paraphrases...) - Pouvoir faire face à un problème lié aux supports (prompteurs, cartes) → éventuellement pouvoir se passer de ceux-ci

Tableau 3 :
État des ressources nécessaires pour la réalisation d'un BM TV dans la LE

À travers cet exemple, on constate que travailler sur les GT s'avère *exigeant*, aussi sur le plan linguistique, et ce même pour un GT apparemment basique comme le BM. Toutefois, il est possible d'*outiller* les élèves d'un niveau intermédiaire pour qu'ils réalisent une production générique de ce type. En Belgique francophone, le BM est souvent abordé en 4^e année (15-16 ans), soit à un niveau A2, ce qui va à l'encontre de l'idée du CECRL qui semble réserver les GT au niveau B2 voire C2 (voir point 2). D'autre part, on constate qu'il est possible d'*intégrer* toutes les compétences communicatives

¹¹ Pour la langue néerlandaise.

(linguistique, socioculturelle, sociolinguistique, discursive, stratégique) dans la compétence générique, qui peut ainsi devenir un des éléments *organiseurs* de l'enseignement des LE, et non une dimension *périphérique* à celui-ci.

6. Problèmes liés à l'intégration de la dimension générique dans le cours de LE et pistes de solutions

Parmi les réticences et problèmes souvent évoqués par les (futurs) enseignants de LE en Belgique francophone¹² face à cette entrée générique, épinglons les cinq suivants :

- 1) le manque de formation scientifique des (futurs) enseignants dans le domaine des GT autres que littéraires ;
- 2) la conviction que la dimension générique est un luxe dans le cadre d'un cours de LE ;
- 3) la question de la masse et de la nature des supports génériques auxquels exposer les élèves dans une séquence didactique ;
- 4) le manque de balises méthodologiques relatives à la mise en œuvre de cette approche générique ;
- 5) la sélection et la programmation de l'enseignement des GT dans le cursus scolaire.

Dans Simons (sous presse - a et - b), nous avons apporté des débuts de réponses à ces questions. Ci-dessous, nous développons les points 3 et 5, non seulement parce qu'ils nous semblent cruciaux sur le plan didactique, mais aussi parce que nous avons approfondi notre réflexion dans ce domaine.

6.1. La question de la masse et de la nature des supports génériques auxquels exposer les élèves

6.1.1. Le nombre de supports génériques

La crainte que l'on peut légitimement avoir quand on expose les élèves à un seul type de modèle générique, est que ceux-ci en déduisent que le GT *se résume* ou *se limite* au modèle donné, et qu'ils l'appliquent aveuglément, alors qu'on sait que ce « modèle » n'en est précisément qu'un, et qu'il n'est pas le reflet de la *variété* et de la *complexité* de ce GT dans les PSR. Nous pensons donc qu'il est préférable de montrer *plusieurs* modèles et de faire isoler les invariants, mais aussi les différences.

6.1.2. La nature des supports génériques

Comme le montre la figure 3 ci-après, il existe trois grandes possibilités quant au choix de la nature des supports génériques utilisés en classe :

- a) utiliser des documents *authentiques* issus des PSR (1 dans la figure 3) ;
- b) exposer les élèves à un/des document(s) qui a/ont été *scolarisés* pour le(s) rendre accessible(s) aux élèves et/ou pour qu'ils servent les objectifs d'apprentissage. Ici, on peut observer deux manières de « didactiser » les textes : *inventer* un texte en s'inspirant de manière plus ou moins fidèle du GT, ou partir du texte original mais le *simplifier* ou, au contraire, le *complexifier* (voir 2 et 3 dans figure 3) ;
- c) un mixte de a) et b). On peut en effet travailler à la fois avec des documents *authentiques* et avec des documents *scolarisés*. Toutefois, il nous semble préférable de bien informer les élèves sur la nature des supports utilisés afin qu'ils ne prennent pas les uns pour les autres.

¹² Ce sont les contacts que nous avons noués avec plus de 200 maîtres de stages en Belgique francophone qui sont à la base des réflexions proposées dans ce point. D'autres réticences et problèmes liés à l'enseignement des GT en LE sont abordés par Jacquin (2014).

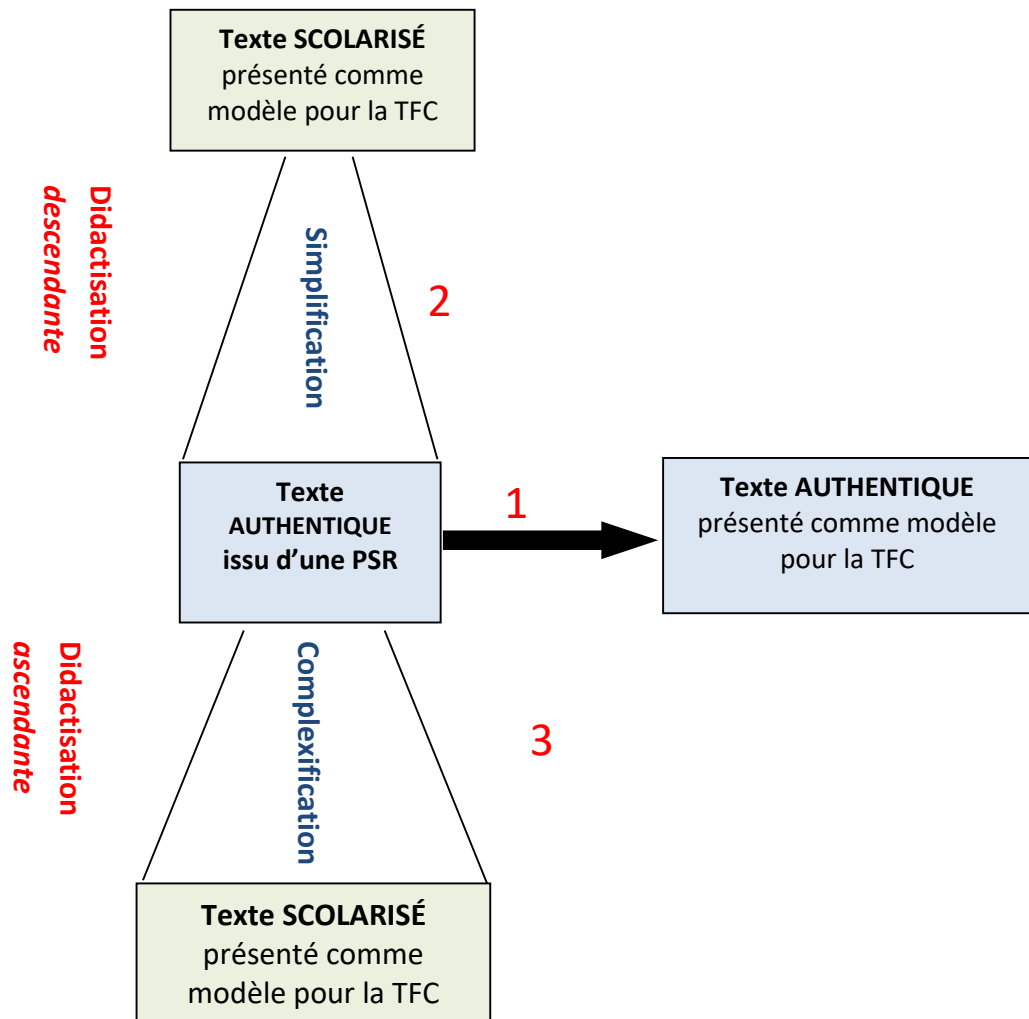


Figure 3 :

Processus de « didactisation » ascendante et descendante des textes issus des PSR¹³

Dans les textes scolarisés, le processus de *simplification* (2) est sans doute le plus fréquent. Il peut s'agir, par exemple, de supprimer certains extraits du document écrit/sonore jugés trop longs et/ou trop complexes sur le plan linguistique ou culturel pour le niveau des élèves. Dans le cas d'un texte écrit, on peut aussi imaginer substituer certains mots de vocabulaire par des vocables plus simples. Ces modifications doivent évidemment se faire en s'efforçant de ne pas (trop) dénaturer le texte original, et c'est bien là toute la difficulté.

Mais le document authentique peut également faire l'objet d'une *complexification* (3), et ce pour différentes raisons. Par exemple, parce que le document authentique, bien qu'intéressant, est trop pauvre sur le plan linguistique. Ce dernier cas de figure peut a priori paraître étonnant car on a tendance à croire que la langue produite par des locuteurs natifs est toujours plus riche et complexe que la langue des élèves. Or, ce n'est pas nécessairement le cas. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder attentivement quelques débats à la télévision pour se rendre compte, par exemple, que la manière d'exprimer le point de vue personnel se limite souvent à « je pense/crois que » alors que, dans le cadre scolaire, on s'efforce de fournir aux élèves de nombreux exemples de cette fonction langagière pour enrichir leur langue¹⁴.

¹³ TFC = tâche finale de communication ; PSR = pratiques sociales de références.

¹⁴ À certains égards, on peut dire que la langue des élèves, tirée à ce point vers le haut sur le plan linguistique, en devient quelque peu artificielle par rapport aux PSR. Cependant, étant donné la « déperdition naturelle » qui

Une autre question relative à la nature des supports génériques concerne les GT *détournés*. Les GT ne sont pas des productions complètement figées, hermétiques, et, de tout temps, les frontières entre ceux-ci ont été transgressées. On peut relever de nombreux exemples dans le domaine des arts, mais c'est aussi vrai pour des GT non artistiques, comme, par exemple, le bulletin météo¹⁵. Dans le domaine des LE, les activités basées sur les détournements de GT sont assez fréquentes : le détournement d'un conte, la conception de fausses pubs, etc. Ces activités peuvent être riches, mais nous pensons qu'avant de demander aux élèves de détourner eux-mêmes un GT existant, il est nécessaire de les initier aux normes du GT standard. Si la maîtrise des GT doit permettre, entre autres, de mieux appréhender le monde qui nous entoure, et d'y agir efficacement (3.1.), il est en effet préférable de commencer par maîtriser les GT tels qu'ils apparaissent dans les PSR.

6.2. La sélection et la programmation des genres textuels dans le cursus scolaire

A minima, deux critères différents peuvent être adoptés pour sélectionner les GT à enseigner et pour les programmer dans le cursus :

- a. la vraisemblance d'emploi du GT en dehors du contexte scolaire, dans les PSR ;
- b. la difficulté intrinsèque du GT par rapport au niveau de développement linguistique et culturel de l'apprenant.

En ce qui concerne le premier critère, il paraît plus logique de travailler sur des GT comme, par exemple, les consignes de classe, les règlements (d'ordre intérieur), ou encore la description d'itinéraires au début de l'apprentissage. Selon la même logique, on réservera, par exemple, le CV, la lettre de motivation et l'entretien d'embauche pour la fin du secondaire, voire pour l'enseignement supérieur. De même, il paraît a priori plus indispensable de travailler sur le menu et la recette de cuisine dans la section Ho.Re.Ca¹⁶ que dans l'enseignement de transition.

En ce qui concerne le second critère, rappelons que certains GT sont intrinsèquement plus complexes que d'autres. Par exemple, les GT qui relèvent de la macro-fonction de communication « argumenter » sont plus complexes que ceux qui relèvent de la description. Le débat, par exemple, peut mobiliser toutes les macro-fonctions de communication : décrire, informer, narrer, ordonner, inciter, etc. Si on devait programmer les macro-fonctions de communication ciblées par les GT dans un cursus scolaire, on pourrait imaginer la progression suivante : descriptif et injonctif/incitatif → narratif¹⁷ → argumentatif.

Rappelons également que tous les GT ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une *production* de la part des élèves. Les compétences ciblées par le GT peuvent aussi constituer des critères de sélection et de programmation des GT, de même que les champs lexicaux et les structures grammaticales mobilisés par ceux-ci, d'où l'intérêt d'avoir bien réfléchi à ce que ces GT et TT mobilisent comme ressources.

7. Conclusion

Les GT devraient occuper une place centrale dans la perspective actionnelle préconisée par le CECRL, car la maîtrise de ceux-ci permet de mieux *comprendre* le monde dans lequel on évolue et d'y *agir*

s'opère entre ce qui est *enseigné* et ce qui est réellement *acquis*, il est préférable de partir avec des exigences élevées.

¹⁵ On pense, par exemple, à la météo dans *Le Grand Journal* sur Canal + ou à des parodies du BM TV qu'on trouve sur YouTube.

¹⁶ HoReCa est un acronyme désignant le secteur d'activités de l'Hôtellerie, de la Restauration et des Cafés.

¹⁷ Les GT qui s'inscrivent dans la macro-fonction de communication « narrer » interviennent plus tard dans le cursus car ils mobilisent les temps du passé, ce qui est assez complexe, particulièrement en anglais.

comme un « agent social ». Par ailleurs, les GT devraient être *intégrés* dans les prescrits légaux en Belgique francophone et plus précisément dans les *Familles de tâches* car ils constituent un des éléments permettant de regrouper des tâches de communication en familles. Ceci permettrait d'attirer l'attention des enseignants sur cette dimension générique, mais aussi sur la nécessité de proposer, en évaluation, des tâches génériques similaires à celles qui ont été travaillées, en amont, dans l'apprentissage.

La démarche de classification synthétisée dans la figure 4 pourrait être adoptée, sans trop de difficultés, pour les *modes d'emploi*, les *règlements*, les *menus*, les *recettes*..., qui sont des GT relativement simples, entre autres parce que les macro-fonctions de communication ciblées (régler des comportements et décrire) et le format adopté, sont assez faciles à identifier. En revanche, des genres *hybrides* comme la publicité ou le journal (télévisé) sont davantage « résistants » à ce type de classification.

Même si nous avons conscience que le travail de classification des genres et de notions connexes est délicat, ardu, et peut-être même, à certains égards, dérisoire (Buléa, 2013), nous sommes convaincu qu'il est indispensable de s'y atteler pour mieux outiller les enseignants dans la sélection, la programmation et l'évaluation des GT (en LE).

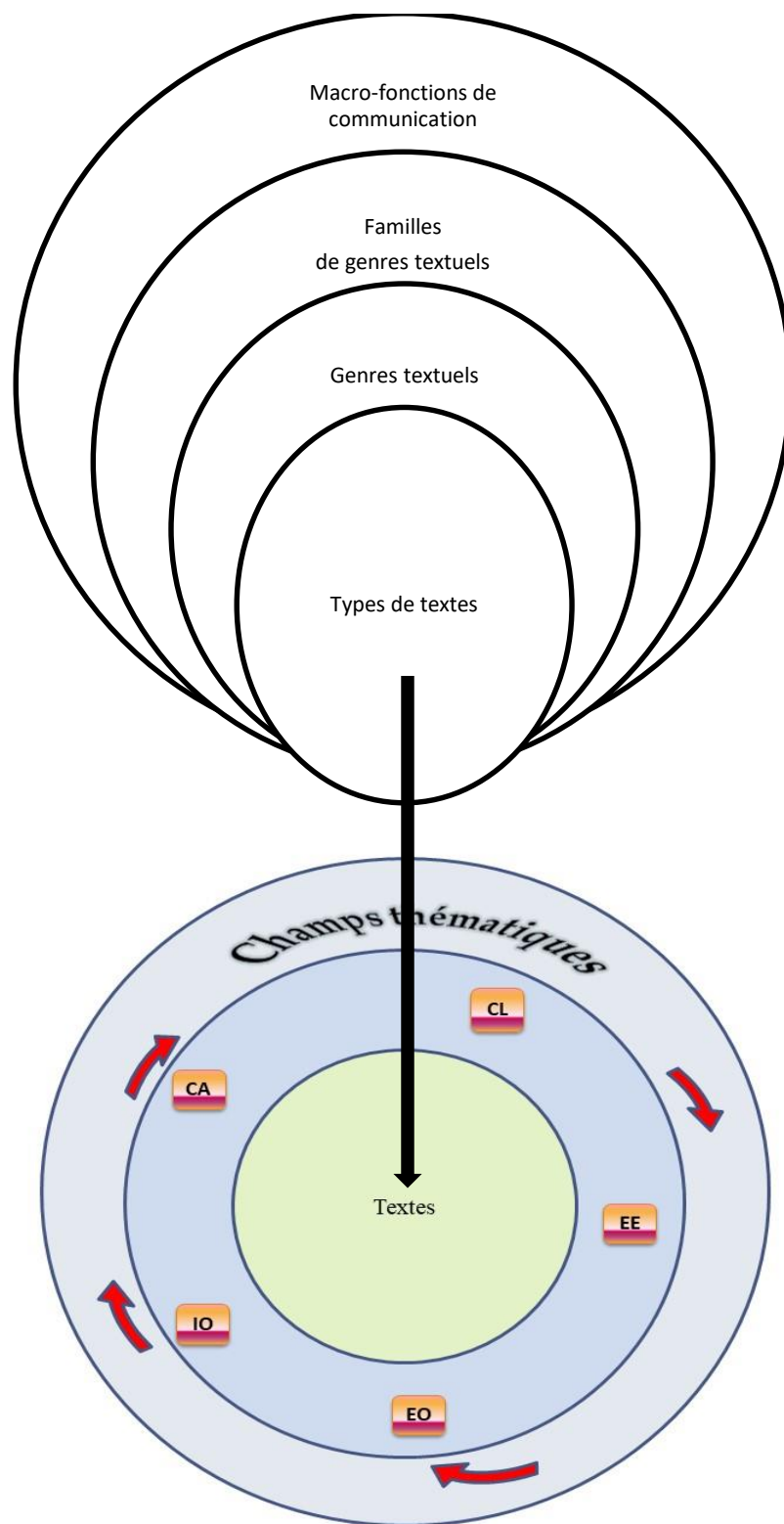


Figure 4 :
Synthèse de la relation entre différents concepts liés à la notion de genre textuel dans le cours de LE

Bibliographie

- Bulea, É. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, pp. 201-215.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015, 2^e éd). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation.
- Communauté française de Belgique (2005 et 2007). *Familles de tâches en langues modernes*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process *Journal of Second Language Writing*, 18, pp.17-29.
- Jacquin, M. (2014). *Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)*. Notes de synthèse et rapport final. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55167>
- Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Éds scien.) (sous presse). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Lee, D. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle, *Language Learning & Technology*, Vol. 5, 3, pp. 37-72.
- Maingueneau, D. (1996, 2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2016). L'analyse du discours. Enjeux et méthodes pour les recherches en didactique. PowerPoint présenté dans le cadre de l'École doctorale thématique en didactique des disciplines. Louvain-la-Neuve : UCL, le 28/11/2016.
- Martinand, (2008) Pratiques sociales de référence. In J.-P. Astolfi, E. Darot, Y. Ginsburger-Vogel et J. Toussaint (éds. scien.) *Mots-clé de la didactique des sciences*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, pp. 131-136.
- Mas, M. & Turco, G. (1991). Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe, *Études de linguistique appliquée*, 83, pp. 89-99.
- Pagnoul, P. (sous presse). Réguler et optimiser le débat de société, in M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (Éds scien.). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Renard, V. (2017). "Home for sale" : initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel. *Didactiques en pratique*, 3, pp.85-91.
- Reuter, Y. (éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Éd.) *Les interactions lecture-écriture : Actes du Colloque Théodile-Credil* (Lille, novembre 1993) (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, pp. 27-40.
- Simons, G. (2011). Le cadre mange-t-il la peinture ? Du risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique. *Puzzle*, 29, pp. 4-17.
- Simons, G. (sous presse - a). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (Éds). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (sous presse- b) Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons, et D. Delbrassine (Éds). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Simons, G., Meunier, D., Jacquin, M. & Delarue-Breton, C. (2017). Texte de cadrage du symposium « Regards pluridisciplinaires sur les genres textuels et (audio)visuels comme modes de penser le monde et comme outils d'action ». Symposium organisé dans le cadre du colloque du DIDACTIfen : *Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde*. Liège : ULiège, 5 et 6 juillet 2018.