



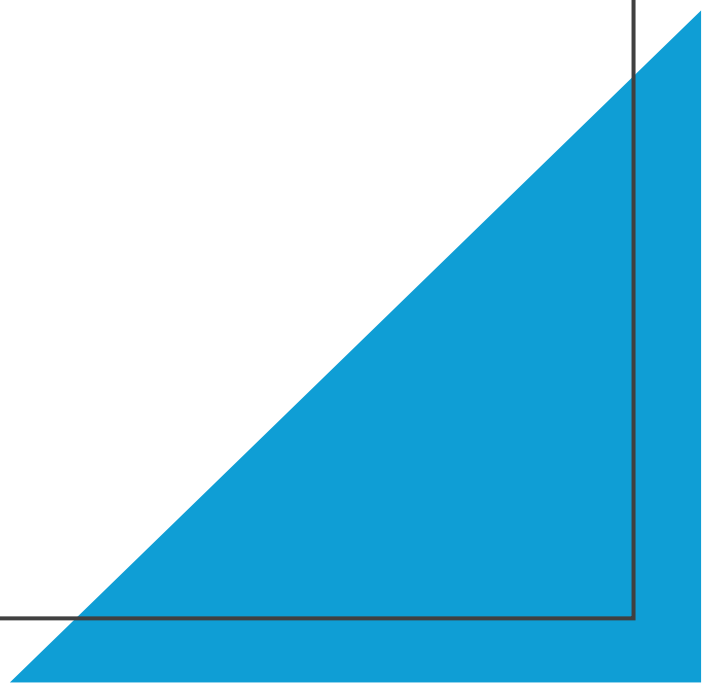
La place des genres textuels dans l'approche communicative et la perspective actionnelle en langues étrangères : entre théorie et pratique

Germain SIMONS & Audrey RENSON
ULiège

Structure de l'exposé

1.	Cadre théorique
2.	Prescrits légaux en Belgique francophone + <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>
3.	Pratiques déclarées en matière d'enseignement des genres textuels : analyse des résultats d'une vaste enquête en ligne
4.	Enseignement et explicitation du genre textuel : Pratiques sociales de référence et transposition didactique
5.	Leviers pour optimiser l'enseignement des genres textuels
6.	Bibliographie

Liste des acronymes utilisés

- CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues
 - DSPR : Débat de société public régulé
 - FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles
 - GT : Genre(s) textuel(s)
 - LE : Langue(s) étrangère(s)
- 
- A large blue right-angled triangle is positioned in the bottom right corner of the slide, pointing towards the top right.

Postulat de départ

Intérêt de la dimension générique dans le cadre des cours de LE en FWB

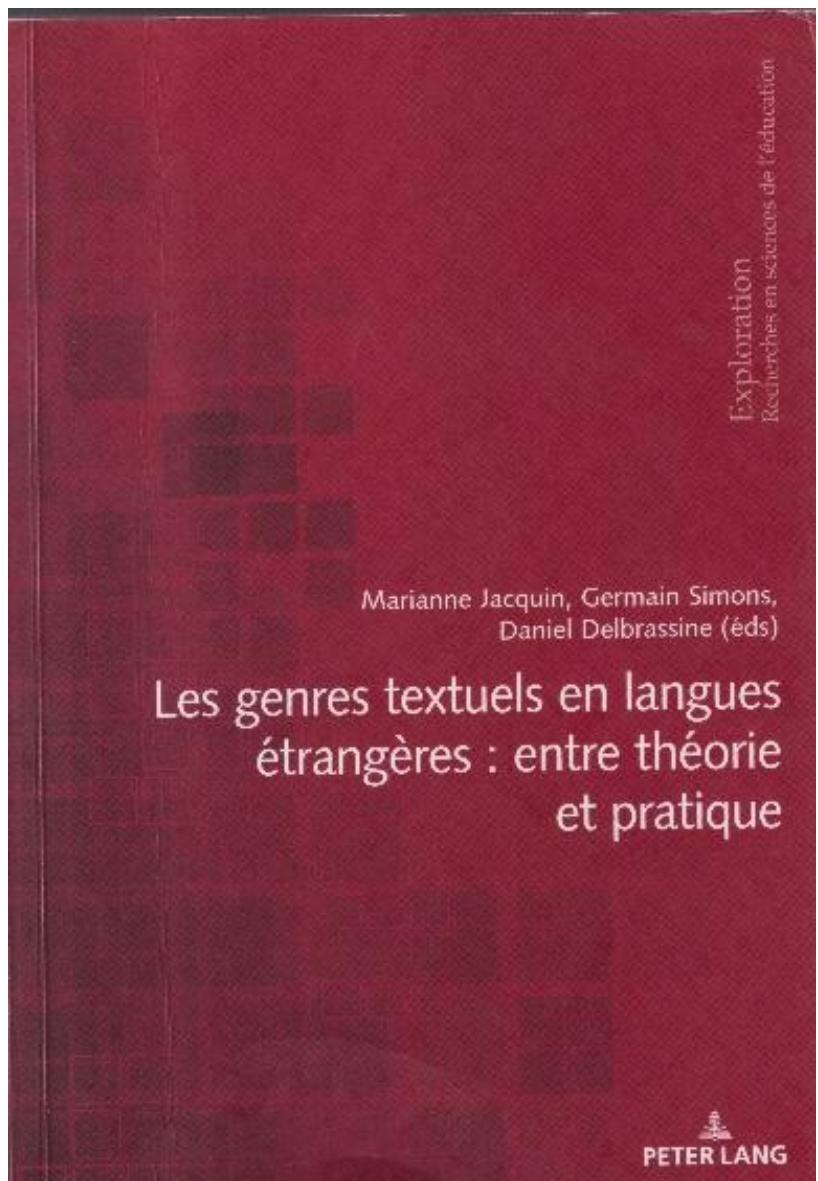
Comme d'autres chercheur·euses (Guimarães-Santos, 2018 ; Jacquin, 2018 ; Lousada, 2008), nous pensons que la dimension générique...

- permet de rencontrer la **perspective actionnelle** recommandée par le CECRL et, en partie, par les prescrits légaux en FWB
- fournit un **fil rouge** aux séquences didactiques en LE et permet de donner du sens aux apprentissages linguistiques

1. Cadre théorique

Principales **sources internes** de cette communication





Les genres textuels

- Les GT suscitent depuis plusieurs décennies un **vif intérêt** dans les **champs d'études linguistiques** (Halliday, 1978 ; Miller, 1984 ; Paltridge, 2014 ; Rose, 2011 ; Swales, 1990), mais également **didactiques** (Dolz & Schneuwly, 2009 ; Hyon, 1996 ; Johns, 2011 ; Laurens, 2017)
- Les travaux de Bronckart (1996), Bulea (2013), Jacquin (2015), Dolz & Schneuwly (2009) sont directement à la source de nos travaux

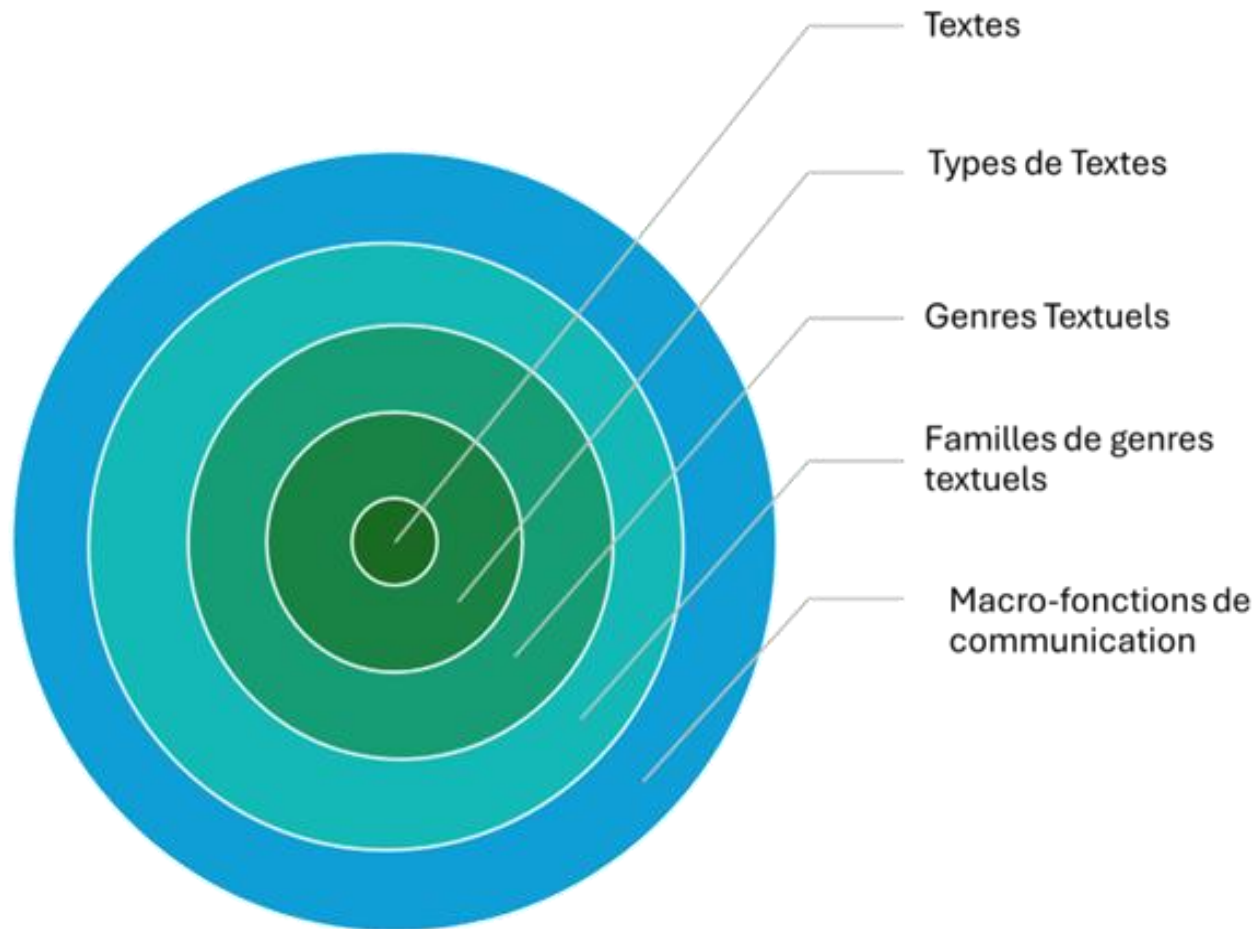
Les genres textuels

- Simons (2018) : réflexion sur la **définition** des GT, sur la **place** des GT dans l'approche communicative et la perspective actionnelle, et sur les **dispositifs didactiques** pour les enseigner

Définition opérationnelle de Simons basée sur les définitions de différents chercheurs francophones et anglophones

« Le genre textuel est un **regroupement de productions langagières**, écrites, orales ou audio-visuelles, **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 ». (Simons, 2018)

Les genres textuels : vers une classification du GT et de concepts connexes



Selon nous, les **GT** peuvent être regroupés en **familles de GT** (Mas & Turco, 1991), lorsqu'ils présentent certaines caractéristiques communes ou « invariants génériques »

Ces **GT** rassemblent différents **types de textes** qui se distinguent par différents critères, et qui donnent naissance à différents **textes**

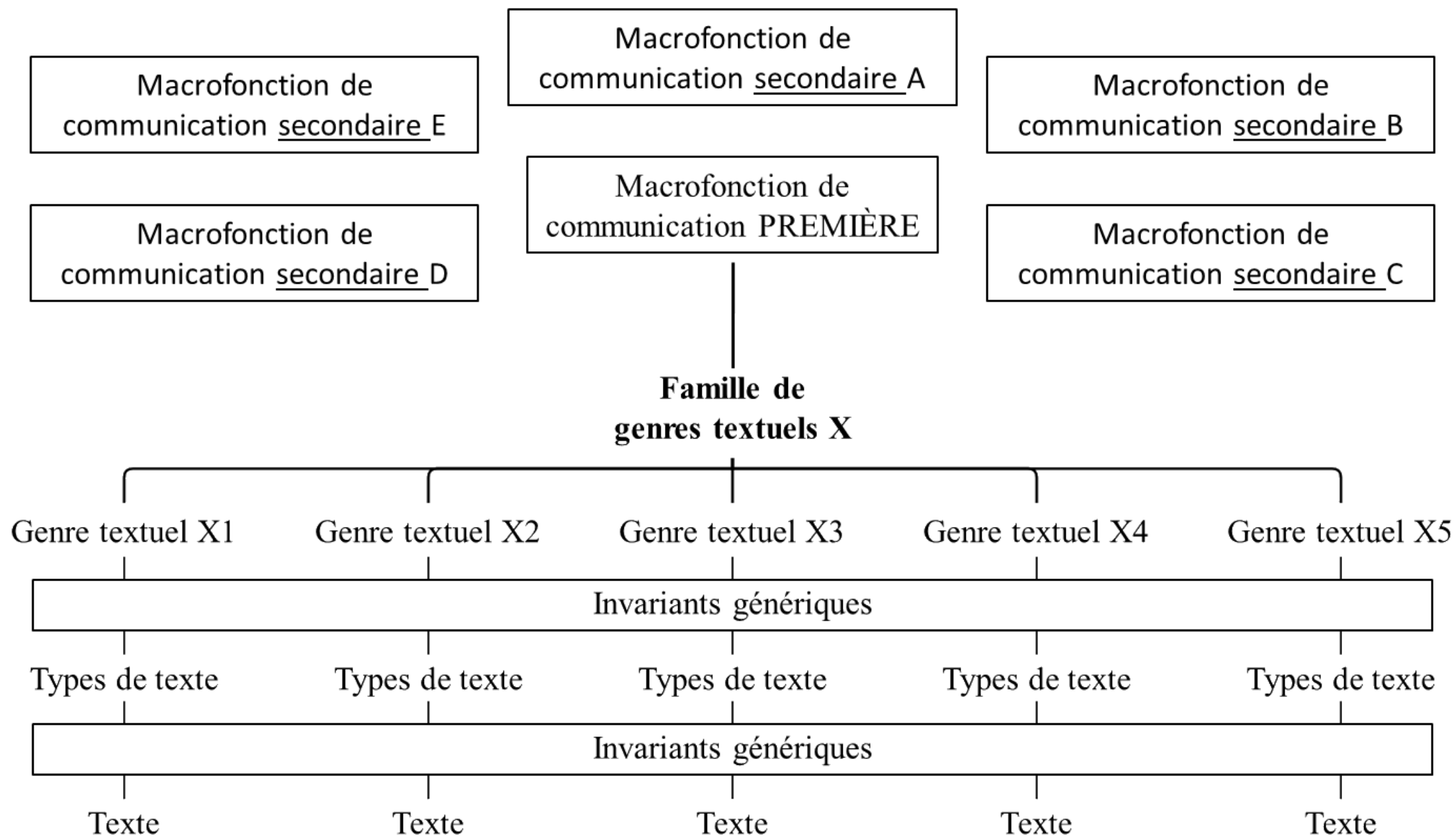
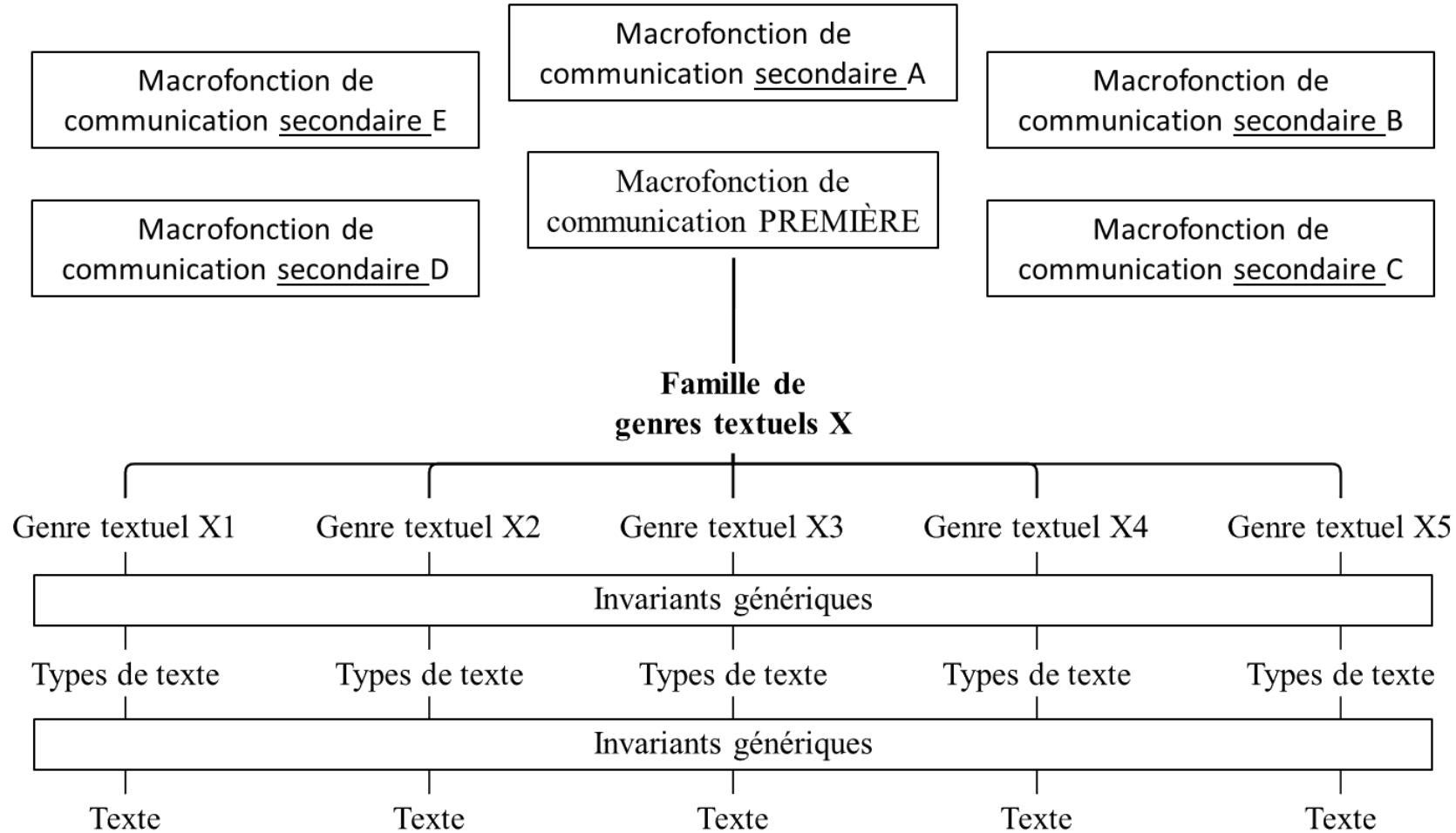


Illustration du modèle avec l'exemple de l'annonce immobilière

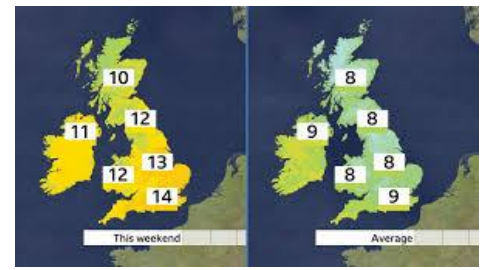


Exercice d'application avec le type de texte : bulletin météorologique à la télévision

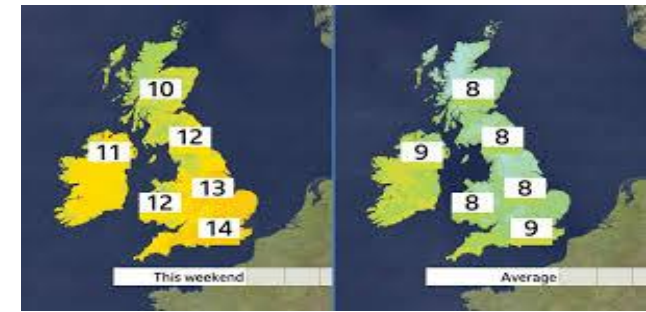


Macro-fonction <u>principale</u>	?
Macro-fonctions <u>secondaires</u>	?
Famille de GT	?
GT	?
Types de texte	?
Texte	?

Exercice d'application avec le type de texte : bulletin météorologique à la télévision



Macro-fonction <u>principale</u>	informer
Macro-fonctions <u>secondaires</u>	conseiller/déconseiller
Famille de GT	les bulletins : d'information, scolaire, de santé...
GT	Le bulletin météo
Types de texte	Le bulletin météo dans la presse écrite, sur Internet, à la radio, à la télévision
Texte	Le bulletin météo TV sur une chaîne X, d'un pays X, tel jour, à telle heure



Quelle est la **structure interne** du type de texte bulletin météo à la TV (grandes étapes) ?

Structure interne du type de texte bulletin météorologique à la TV



1. Jingle météo
2. Accueil par le·la présentateur·rice :
« *Bonjour/Bonsoir...* »
3. Le temps d'aujourd'hui
4. Le temps de demain, les prévisions pour la semaine
5. Une ou plusieurs rubriques parmi celles-ci : « *Éphémérides* » / « *Indice d'électricité solaire* » / « *Indice de qualité de l'air* » / « *La météo des neiges, des plages* »...
6. Annonce du programme suivant : « *Tout de suite vous retrouvez la série Z...* »
7. Prise de congé et annonce du rendez-vous suivant : « *Quant à moi, je vous retrouve demain... à la même heure* »
8. Jingle météo

Les compétences et savoirs ciblés dans le bulletin météo à la TV



Compétence(s)	?
Lexique	?
Grammaire	?
Macro-fonction(s) de communication première et secondaires	?
Prononciation	?
Expressivité orale	?
Culture	?
Support(s) visuel(s)	?

Les savoirs et compétences ciblés



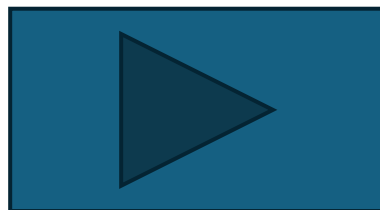
Compétences	- EE > texte écrit LU (TV : prompteur) ou RÉCITÉ (classe) - CA pour ceux qui regardent et écoutent
Lexique	- Le temps qu'il fait... + vocabulaire spécifique de la météo (anticyclone, dépression, etc.) - Les jours de la semaine et les parties de la journée - ...
Grammaire	- Le futur - (Le comparatif, le superlatif)
(macro-)fonctions de communication	- Informer - (Conseiller, interdire).

Les savoirs et compétences ciblés



Prononciation	- Intonation et prononciations dans la LE
Expressivité orale	- Mise en voix dynamique et expressive ; volume de voix suffisant, présence de pauses, transition entre les rubriques...
Culture	- Géographie du pays (régions, provinces, villes, etc.) - Géographie d'autres pays (exemple : « météo des neiges » en Suisse/France/Italie ; « météo des plages » : idem)
Support(s) visuel(s)	- Dans le contexte scolaire : conception éventuelle des supports. - Utilisation des supports pendant le « direct »

Exemple de la réalisation d'un bulletin météo en 4^e N2



Risques d'inégalité d'apprentissage liés aux GT



Apprendre
le langage,
le langage
pour
apprendre
(Dir. C.
Scheepers &
C. Waszak)

Enquête menée auprès de nos étudiants de LLM en 2019-2020

*Tableau 1 : **Quel(s) type(s) de ressources** avez-vous eu des difficultés à identifier dans l'élaboration de vos tâches finales de communication productives (TFCP) ?*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
... le champ lexical	30,60 %	46,90 %	18,40 %	4,10 %
... le point grammatical principal	18,40 %	65,30 %	12,20 %	4,10 %
... les fonctions langagières	14,30 %	28,60 %	51,00 %	6,10 %
... les stratégies de compréhension et/ou de production	/	22,40 %	63,30 %	14,30 %
... le genre textuel	22,40 %	36,70 %	34,70 %	6,10 %

(Simons *et al.*, 2020 ; Simons & Renson, à paraître)

Risques d'inégalité d'apprentissage liés aux GT

Tableau 2 : « De manière générale, à quoi/qui attribuez-vous cette difficulté d'identification des ressources mobilisées dans les TFCP lors de votre premier stage ? »

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
À ma formation DIDACTIQUE à l'université	28,60 %	59,20 %	12,20 %	/
À ma formation DISCIPLINAIRE à l'université	8,20 %	30,60 %	55,10 %	6,10 %
À mon PARCOURS ANTÉRIEUR D'ÉLÈVE DANS LE SECONDAIRE car il était fréquent que la tâche finale de production mobilise des nouvelles ressources, NON-enseignées	/	38,80 %	44,90 %	12,20 %

(Simons *et al*, 2020 ; Simons & Renson, à paraître)

Autres raisons possibles de l'absence d'enseignement explicite des GT chez les professeurs en fonction

- **Le prescrit légal**

Les GT **ne** sont **pas explicitement présents** dans les prescrits légaux en Belgique francophone, ni dans le CECRL (Renson, 2023 ; Simons, 2018 ; Simons & Renson, à paraître), même si de nombreux exemples de GT apparaissent dans les UAA à travailler en classe

- **Les supports didactiques**

Les manuels utilisent souvent les GT comme **prétextes** pour présenter des ressources linguistiques. Exemple, la biographie pour présenter les temps du passé...

Trois cas de figure de risques d'inégalité en matière d'enseignement des GT

1. Les enseignants ciblent un GT dans la TFCP évaluée mais sans avoir enseigné (explicitement) la structure interne du GT en amont. Pourtant, ils ont des **attendus** par rapport à cette dimension générique de la TFCP et évaluent celle-ci à travers le critère « respect du type d'écrit/d'oral ».
2. Les enseignants travaillent un GT particulier de manière exclusivement réceptive mais l'évaluent au niveau productif, sans exercices d'appropriation progressive du genre textuel.
3. Les enseignants travaillent en amont, dans l'apprentissage, sur la dimension générique, mais à travers un type de texte qui n'est pas le même que celui ciblé dans la TFCP d'évaluation.

Pistes de solution...

- Informer les étudiant·es sur notre **acception** plus large des GT, sur leur **intérêt** pour l'enseignement des LE dans la perspective actionnelle, sur la nécessité de les enseigner de **manière explicite**...

L'enseignement implicite des GT

- Reprise d'une des théories de Krashen basée sur deux procédés distincts : l'apprentissage (implique un processus conscient de règles qui peuvent être formulées explicitement) et l'acquisition (implique une intégration inconsciente de règles selon le principe d'exposition à la langue cible)
- D'après Krashen, lorsqu'un·e apprenant·e progresse dans la LE, cette amélioration s'effectue exclusivement par acquisition inconsciente via un *input compréhensible*
- Un enseignement explicite ne ferait donc pas sens car :
 - Risque de surgénéralisation du GT (Freedman, 1993)
 - Les GT sont « fluides » et « dynamiques » (Freedman & Medway, 1994)

L'enseignement explicite des GT

- Si pas d'explicitation des frontières culturelles des textes => on privilégie alors les étudiant·es des classes moyenne et supérieure en présupposant qu'ils·elles peuvent acquérir ces savoirs en dehors du cadre scolaire (Halliday, 1978)
- L'enseignement explicite des genres permet aux apprenant·es de LE de mobiliser, même après plusieurs mois, les caractéristiques des genres enseignés en amont et même les adapter à certains nouveaux textes pourtant non préalablement enseignés en classe (Hyon, 2001)
- « Pour des raisons d'équité, **il nous semble donc utile, et même indispensable, que cette dimension générique soit explicitement enseignée.**» (Jacquin et al., 2018, p. 336)

L'enseignement explicite des GT

- L'enseignement explicite des genres est une source de pouvoir pour les élèves, car cela leur permet de choisir la manière dont ils·elles interagiront dans la communauté (Williams et Colomb, 1993) => **Connexion entre enseignement des genres et participation active à la vie en société** - prémices du lien entre l'enseignement des genres et la perspective actionnelle, qui considèrent l'élève comme un·e acteur·rice social·e (Conseil de l'Europe, 2001)

2. Prescriptions belges et CECRL

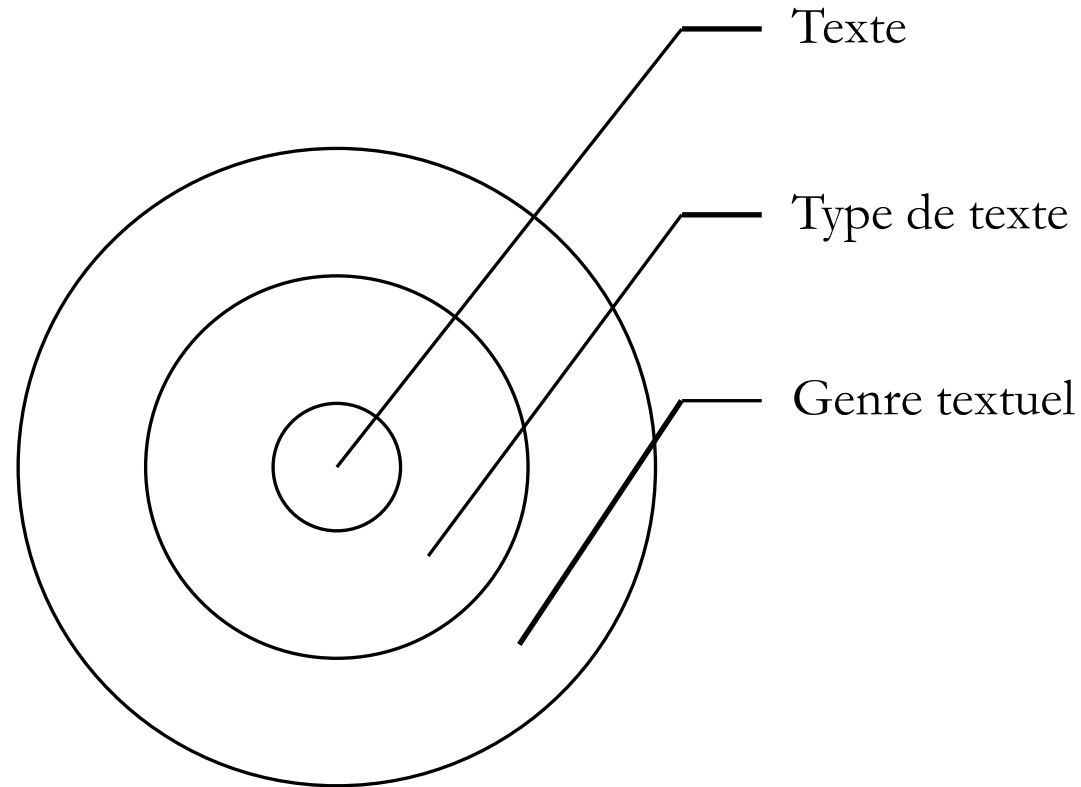
Au niveau de la FWB...

- Très peu d'occurrences du vocable « GT » dans le prescrit légal en FWB.
- Aucune définition du concept
- Aucune proposition méthodologique quant à son enseignement...

Cependant... dans les « Unités d'Acquis d'Apprentissage » (UAA) des référentiels de compétences, on trouve beaucoup d'**exemples** de GT sous la rubrique : « types de document » ; « types de supports » (recette, publicité, biographie, lettre de motivation, etc.)

Au niveau du CECRL...

- + d'importance accordée aux GT dans le CECRL : relation « englobant/englobé »



Au niveau du CECRL...

En ce qui concerne les **niveaux de compétences** du CECRL, chaque fois qu'il est fait explicitement référence au GT, celui-ci cible un **niveau élevé** de compétences :

« **Écriture créative** :

- **C2** : *Peut écrire des histoires ou récits... dans un style approprié au **genre** adopté (p. 52) [...]*
- **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... » (p. 52) ».*

« **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).*

En résumé...

Étant donné que le niveau de compétence maximal ciblé dans l'enseignement secondaire en FWB est le niveau B1+, B2-, la dimension générique **ne** pourrait y être abordée, car elle serait trop complexe, qu'en **1^{re} LE, dans le dernier degré du secondaire (5^e et 6^e).**

!!! Au contraire des auteurs du CECRL, nous pensons qu'une initiation aux GT peut/doit débuter plus tôt dans l'apprentissage de la LE, pour autant que l'enseignant *sélectionne* les GT et TT, voire qu'il les *adapte*, mais aussi qu'il renonce à des tâches *productives* liées à certains GT !!!



Au niveau du CECRL : la perspective actionnelle

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant 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, p. 15)



Perspective actionnelle et enseignement des genres textuels : un lien peu explicité

Si on considère que l'élève est un·e « acteur·rice social·e » qui doit « accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés », **il est légitime que l'on prépare celui·celle-ci aux « pratiques sociales de référence » auxquelles il·elle va être confronté·e au niveau réceptif et/ou productif, et donc à certains GT issus de celles-ci.**

Par exemple, si une des séquences du cours actionnel de LE vise à préparer les élèves à un **entretien d'embauche** pour un job d'étudiant·es 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 réellement indispensable !



Perspective actionnelle et enseignement des genres textuels : un lien peu explicité

En d'autres termes, la perspective actionnelle devrait avoir comme implication – même si ce n'est pas explicite dans le CECRL lui-même – que **le GT devienne un des paradigmes ORGANISATEURS du cours de LE**

=> Et pour préparer les élèves aux pratiques sociales de référence, il convient de commencer cette familiarisation **dès le début de l'apprentissage**, en procédant de manière « spiralaire ».

3. Pratiques déclarées en matière d'enseignement des GT en FWB – Présentation et analyse des résultats d'une enquête

Échantillon
-
Province
Expérience
Âge
Titre péda.

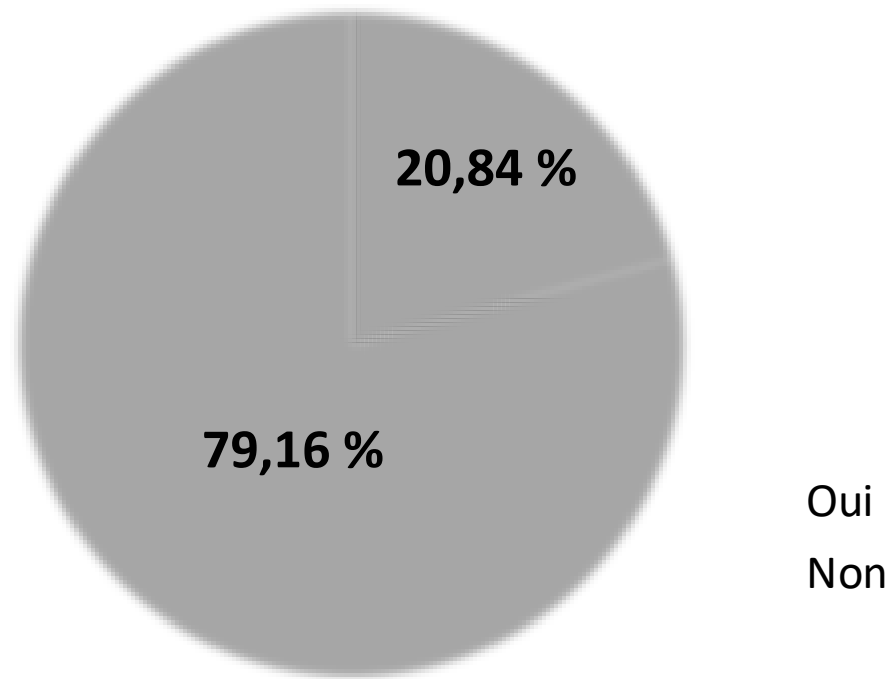
Réponses	Nombre	Pourcentage
Brabant wallon	44	7,71%
Bruxelles capitale	58	10,16%
Hainaut	133	23,29%
Liège	222	38,88%
Luxembourg	53	9,28%
Namur	58	10,16%
Hainaut/Namur	1	0,18%
Hainaut/Liège	1	0,18%
Bruxelles/Liège	1	0,18%
Total	571	100%

Réponses	Nombre	Pourcentage
20-30 ans	130	22,77%
31-40 ans	149	26,09%
41-50 ans	144	25,22%
51-60 ans	135	23,64%
61-65 ans	13	2,28%
Total	571	100,00%

Réponses	Nombre	Pourcentage
0-5 années	128	22,42%
6-10 années	111	19,44%
11-15 années	83	14,54%
16-20 années	63	11,03%
21-25 années	60	10,51%
26-30 années	40	7,01%
plus de 30 années	86	15,06%
Total	571	100,00%

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	541	94,75%
Non	30	5,25%
Total	571	100,00%

Connaissez-vous la notion de genre textuel ?



Résultats d'une enquête en ligne réalisée par A.RENSON en 2019 en Belgique francophone auprès de 571 enseignant.es de langues étrangères.

La notion de GT

- Sur les 20,84 % d'enseignant·es qui affirment connaître cette notion, plus de la moitié la définissent de manière erronée
- En tout, 95,97 % d'enseignant·es de langues étrangères (LE) en FWB ne sont pas familier·ères avec cette notion
- Sans doute partiellement due à son absence dans les prescrits légaux de LE en FW-B
- Certain·es répondant·es enseignent peut-être les GT sans pour autant utiliser cette terminologie

La notion de GT

Commentaires enquête

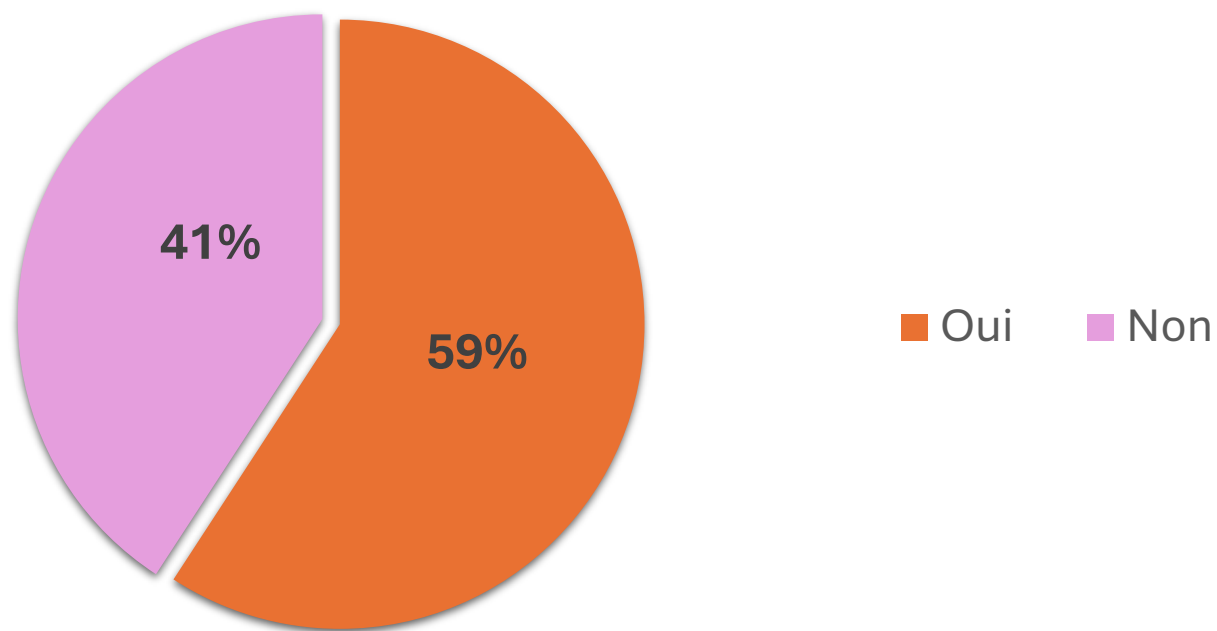
Je fais donc des « genres textuels ». Heureux de l'apprendre... Comme le Bourgeois gentilhomme qui faisait de la prose sans le savoir. (Répondant·e 354, 51-60 ans, AESS, Hainaut)

Je suis bien contente d'avoir appris un nouveau terme pour décrire ce que je fais en classe depuis toujours. (Répondant·e 425, 41-50 ans, AESS, Luxembourg)

Je ne connaissais juste pas le terme « genre textuel », mais je les pratique régulièrement en classe, surtout des débats/jeux de rôle/lettres de motivation/entretiens d'embauche... (Répondant·e 556, 31-40 ans, AESS, Bruxelles capitale)

Je l'utilise, mais j'en ignorais le nom. (Répondant·e 79, 51-60 ans, AESI, Liège)

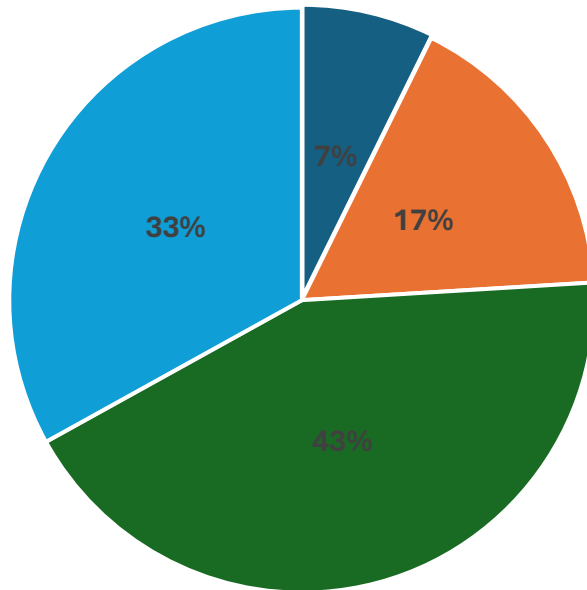
Organisez-vous des débats en classe ?



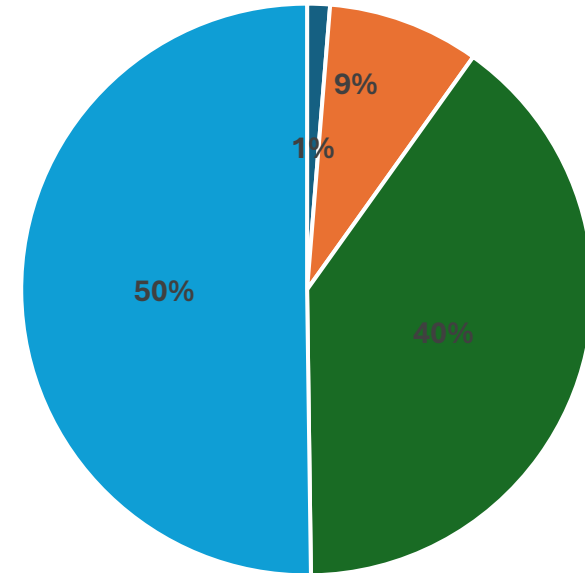
Résultats d'une enquête en ligne réalisée par A.RENSON en 2019 en Belgique francophone auprès de 571 enseignant.es de langues étrangères.

Les obstacles à l'enseignement du débat en classe de langue

« Les élèves sont trop nombreux »



« Cela demande un niveau de maîtrise de la langue trop élevé »



■ Pas du tout d'accord ■ Pas d'accord ■ D'accord ■ Tout à fait d'accord ■ Pas du tout d'accord ■ Pas d'accord ■ D'accord ■ Tout à fait d'accord

Résultats d'une enquête en ligne réalisée par A.RENSON en 2019 en Belgique francophone auprès de 571 enseignant.es de langues étrangères.

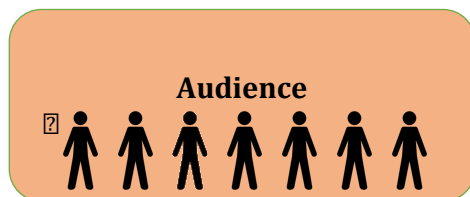
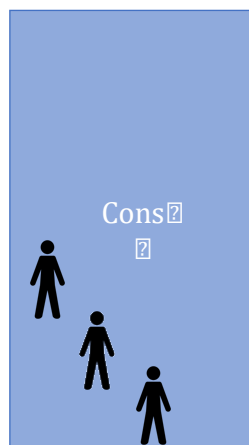
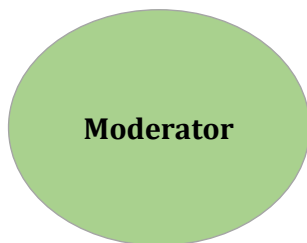
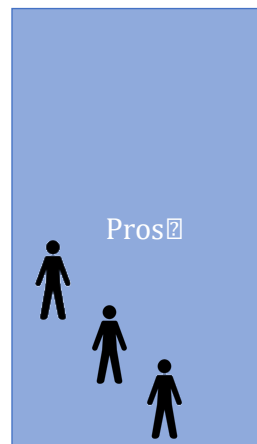
Pistes pour contrer ces difficultés

➤ **Le nombre d'élèves par classe**

- ✓ Principe de la classe « aquarium » : certain·es élèves débattent et les autres analysent le débat en cours (tâche d'écoute)
- ✓ Jeu de rôles => personnages et avis imposés

➤ **Le niveau linguistique des élèves**

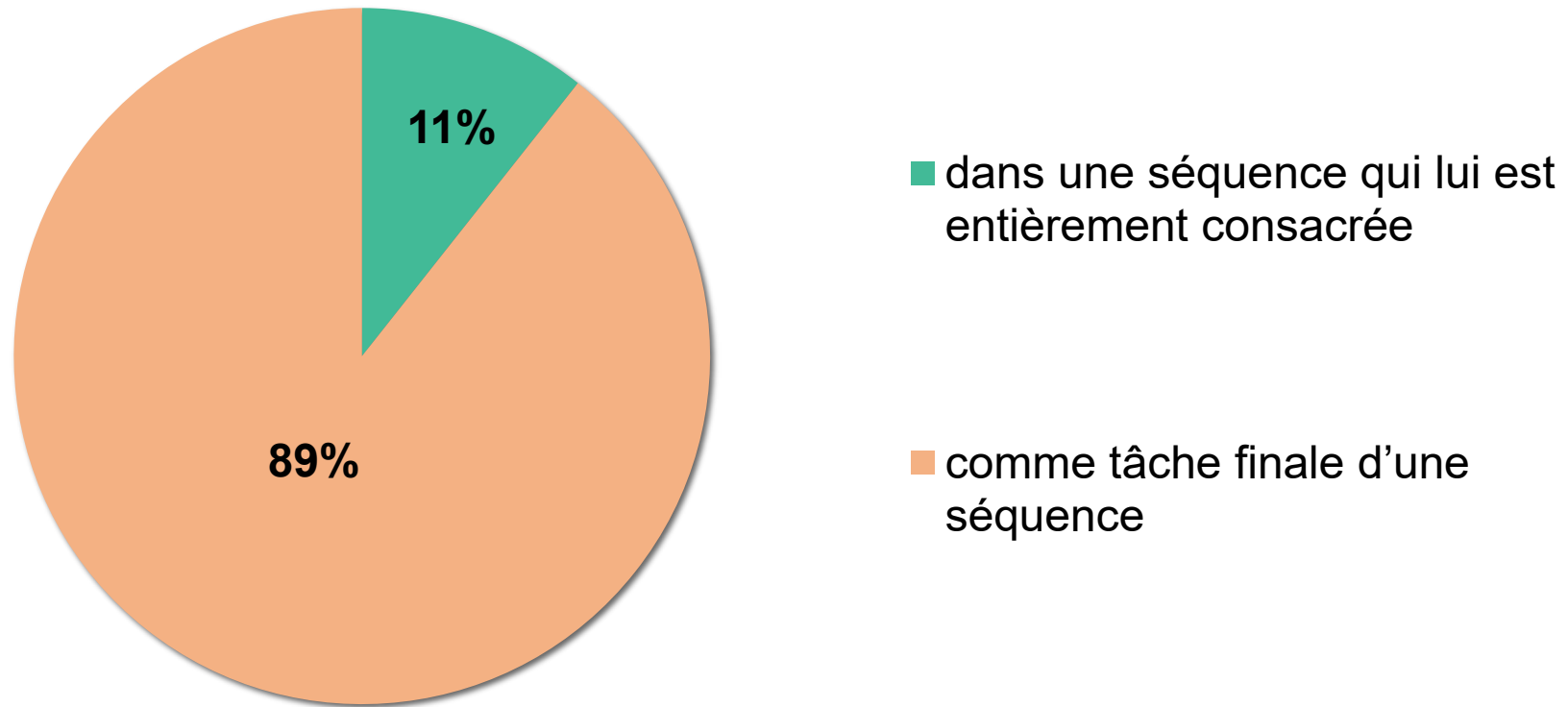
- ✓ Préparation au débat plus poussée en amont, autorisation des fiches aide, augmentation du temps de préparation/ de recherche...
- ✓ Ne pas se contenter d'une exploitation du GT en tâche finale



La classe aquarium

Résultats de l'enquête en ligne

Je travaille le débat



Résultats d'une enquête en ligne réalisée par A.RENSON en 2019 en Belgique francophone auprès de 571 enseignant.es de langues étrangères.

Enquête en ligne

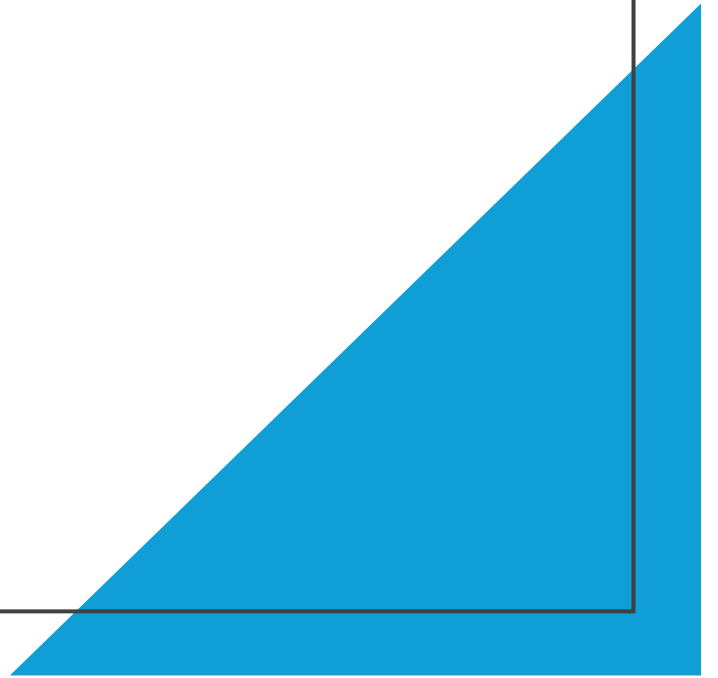
L'enseignement du débat :

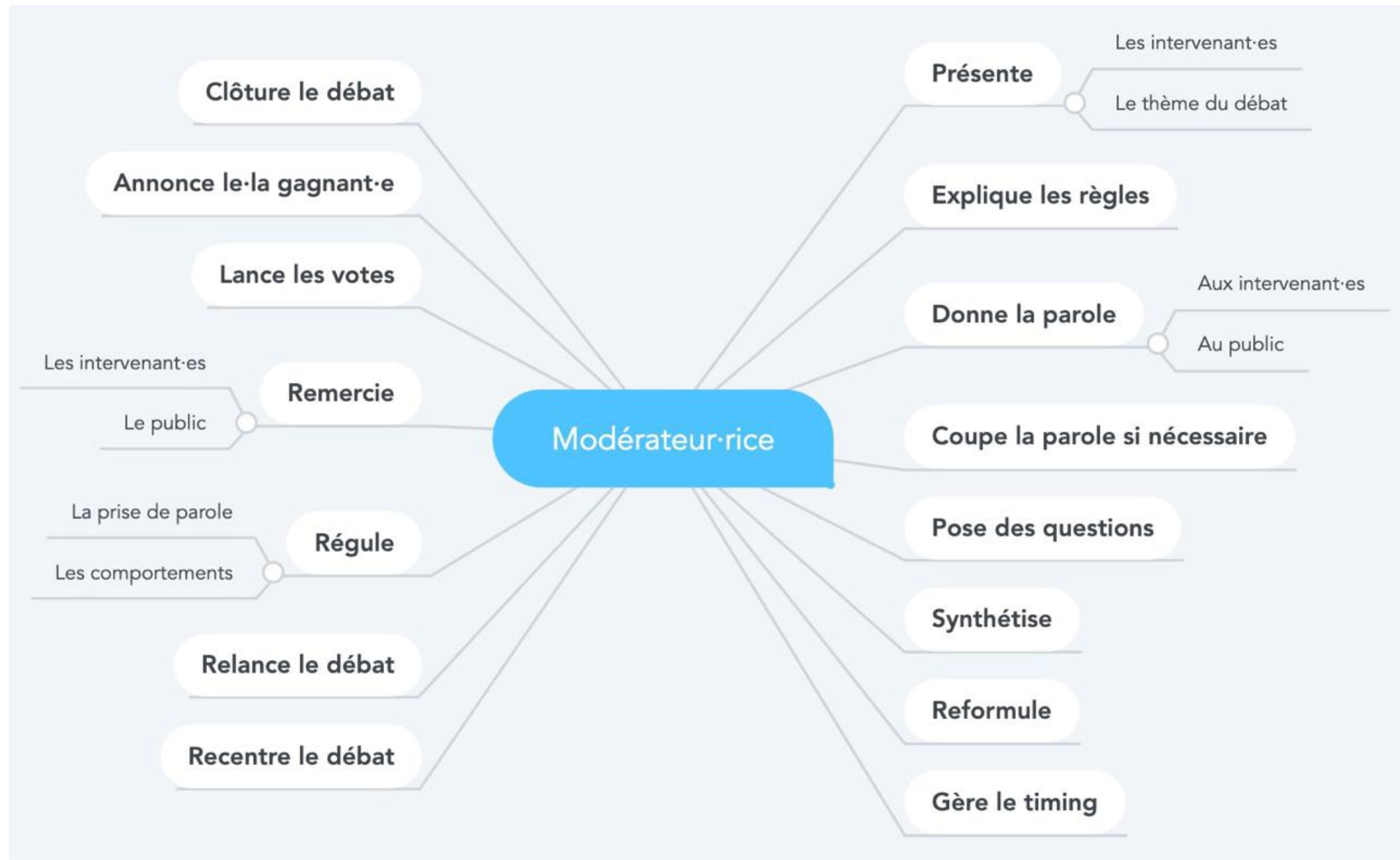
- pratique didactique courante des enseignant.es de LE en FWB
- souvent exploité en tâche finale sans aucun traitement didactique préalable ou enseigné de manière implicite
- 95 % des enseignant.es sondé.es n'enseignent pas explicitement les savoirs, les compétences et les attitudes relatifs au débat
- utilisé comme « prétexte » à un enseignement du lexique et/ou de la grammaire et/ou des fonctions langagières

L'explicitation nécessaire des GT

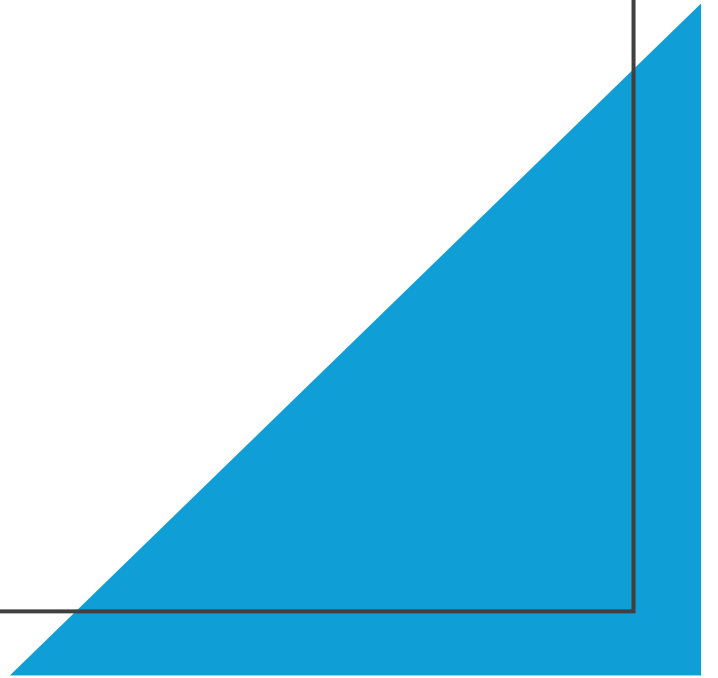
- Organiser un débat en fin de séquence sans avoir **explicité et exercé** les ressources génériques que ce GT mobilise = présupposer que les élèves d'une même classe savent déjà comment participer à un DSPR = **enseignement inéquitable**

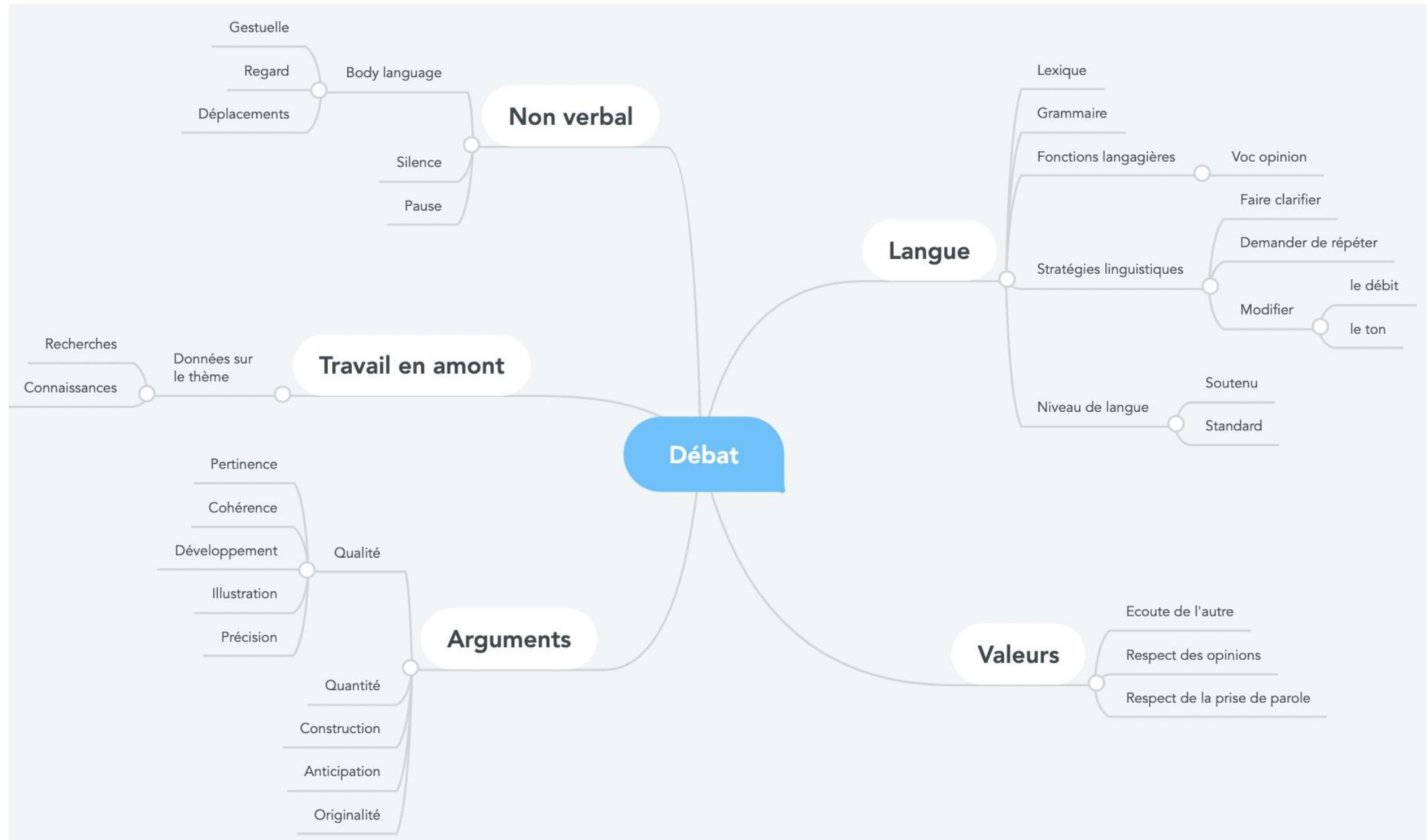
Selon vous, quelles sont les fonctions
d'un·e modérateur·rice
lors d'un débat ?





Selon vous, quelles sont les compétences
mobilisées lors d'un débat ?







Temps d'échange

4. Enseignement et explicitation du genre textuel : analyse des pratiques sociales de référence et transposition didactique

Pratiques sociales de référence

Concept élaboré par
Martinand (1986)

*Permet de questionner
les activités scolaires en
les comparant avec les
réalités qu'elles ont pour
but de faire découvrir*

Pratiques sociales de référence

- Selon Martinand, les pratiques sociales de référence renvoient aux trois aspects suivants :
 1. ce sont des activités de transformation (« pratique »)
 2. elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« social »)
 3. « (...) la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »). » (Martinand, 1986, p. 137)

Pratiques sociales de référence

- Le troisième aspect indiqué par Martinand souligne une didactisation de la pratique => dans le cadre d'un cours d'anglais, l'élève pourrait être amené·e à agir *comme si* il·elle était le·la modérateur·rice d'un débat sur un plateau de télévision britannique
- Martinand note également que lorsqu'une pratique sociale de référence devient objet d'enseignement, celle-ci « doit être transposée à l'école » (1986, p. 138).

Pratiques sociales de référence

- Schneuwly et Dolz s'appuient sur cette notion de pratique sociale de référence en lien avec l'enseignement des GT et établissent que :

« [...] le genre est utilisé comme moyen d'articulation entre les pratiques sociales et les objets scolaires, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement de la production de textes oraux et écrits. » (1997, p. 27)

Pratiques sociales de référence

- Les deux chercheurs signalent que l'enseignement des genres ne peut totalement refléter les pratiques sociales, car :

« [...] l'élève se trouve nécessairement dans un espace du comme si, où le genre fonde une pratique langagière qui est nécessairement en partie fictive puisqu'elle est instaurée à des fins d'apprentissage. » (1997, p. 30)

De l'intérêt de la transposition didactique...

- Le débat : « immédiatement reconnaissable par tout un chacun » et qui fonctionne comme « une lutte sans merci » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 35)
- Dans les pratiques sociales de référence de ce genre, tous les moyens sont bons pour dominer, voire ridiculiser l'adversaire : « l'écoute de ce dernier ne sert qu'à trouver la faille qui permet de mieux le désarçonner » (*op. cit.*)

De l'intérêt de la transposition didactique

- Schneuwly et Dolz estiment alors que, « s'il est bon que les élèves (re)connaissent ces mécanismes afin d'en être le moins possible victimes, il est néanmoins inintéressant d'en faire un objet d'enseignement »

=> ce genre gagnerait à devenir un *genre scolaire* et à être donc *modélisé*

De l'intérêt de la transposition didactique

- Lorsqu'un genre est travaillé dans le cadre scolaire et qu'un·e enseignant·e pose un acte didactique => il se transforme alors en un genre *didactisé* (s'éloigne donc, à des niveaux différents, des pratiques sociales de référence)
- **La notion de pratique sociale de référence possède donc une signification particulière dans le contexte scolaire étant donné qu'elle est adaptée par et pour ce milieu**

De l'intérêt de la transposition didactique

- Clarifier le GT pour les élèves et... pour l'enseignant·e !
- Éviter que le texte choisi ne devienne « un prétexte pour travailler les contenus grammaticaux et lexicaux »
- Pouvoir expliciter les codes est essentiel, sinon on donne « **l'impression que le genre textuel est partout, alors qu'il n'est, didactiquement, nulle part** »

(Bulea Bronckart, 2015, p. 74)

La transposition didactique

- Commencer l'intégration relativement tôt dans l'apprentissage de la LE et procéder de manière spiralaire :

[...] pour préparer les élèves aux pratiques sociales de référence, 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 genres textuels, en l'affinant, en l'approfondissant et en la complétant progressivement par d'autres exemples de genres textuels appartenant à cette même famille [...]. (Simons, 2018a, p. 46)

Audrey Renson

Enseigner le débat en classe d'anglais

CHAMPS DIDACTIQUES PLURILINGUES • LA RECHERCHE EN MOUVEMENT


PETER LANG

- Analyse des pratiques sociales de référence : le cas du débat de société public régulé
- Retranscriptions de 13 débats

Éléments analysés :

- les marqueurs linguistiques de l'opinion,
- les marqueurs linguistiques de l'accord et du désaccord,
- les procédés de réfutation,
- la reformulation,
- les fonctions possibles du·de la modérateur·rice

Analyse des pratiques sociales de référence :

➤ **Débats britanniques disponibles en ligne**

- Source riche (comprend les débats télévisés)
- Source proche de la pratique des enseignant·es et des élèves
- Débat familial vs débat formel
- British English = le modèle linguistique standard d'anglais (Belgique francophone)

Le cas du débat public régulé

« Un débat public porte toujours sur une *question controversée* et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres tout en ajustant les leurs, en vue, idéalement, de *construire une réponse commune* à la question initiale. On l'appelle *régulé* quand un modérateur gère et structure le déroulement en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées. » (Dolz & Schneuwly, 2009, p. 166)

Le cas du débat de société public régulé

Oxford style

caractère équitable (tours de paroles régulés + temps de parole identique pour chaque intervenant·e)

caractère structurel très codifié (tours de parole établis en amont, structure de l'argumentation imposée : introduction, réfutation et conclusion)

ne laisse pas la place à des dérives

Qualités structurelles, argumentatives et de l'ordre du savoir-vivre

Marqueurs linguistiques de l'opinion

Intervenante 1 8:38 min	Intervenante 2 10:36 min	Intervenant 3 9:02 min	Intervenante 4 8:22 min
<i>I believe</i> <i>I think X2</i> <i>That is not true</i>	<i>I think X2</i>	<i>I think you're both right</i> <i>However, I agree with you</i> <i>I don't think X2</i>	<i>I think X3</i>

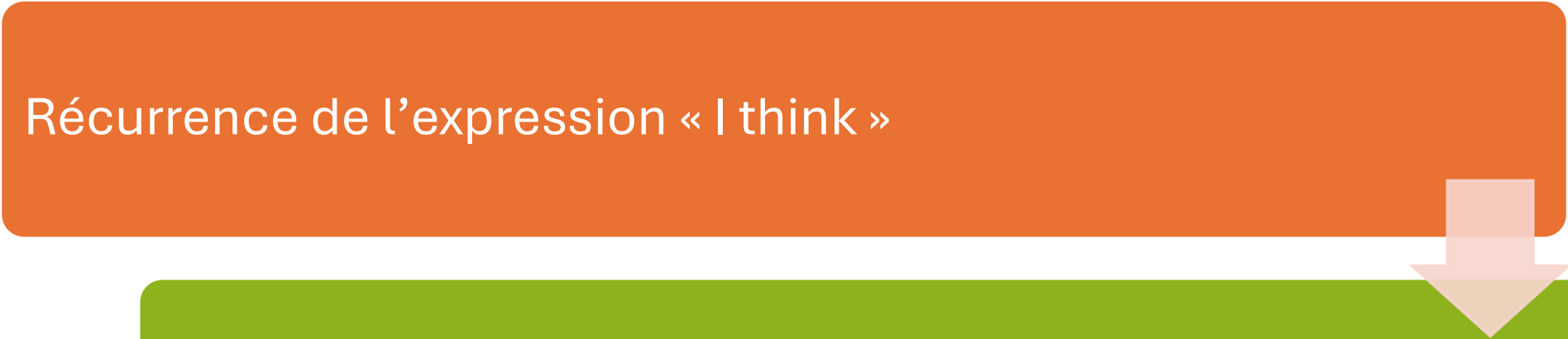
Marqueurs linguistiques de l'opinion dans le débat de *The Intelligence Squared Debates* sur « Social media is good for democracy » - Durée totale de 49:16 minutes

Intervenant 1 3:07 min	Intervenante 2 3:51 min
<i>I think X5</i>	/

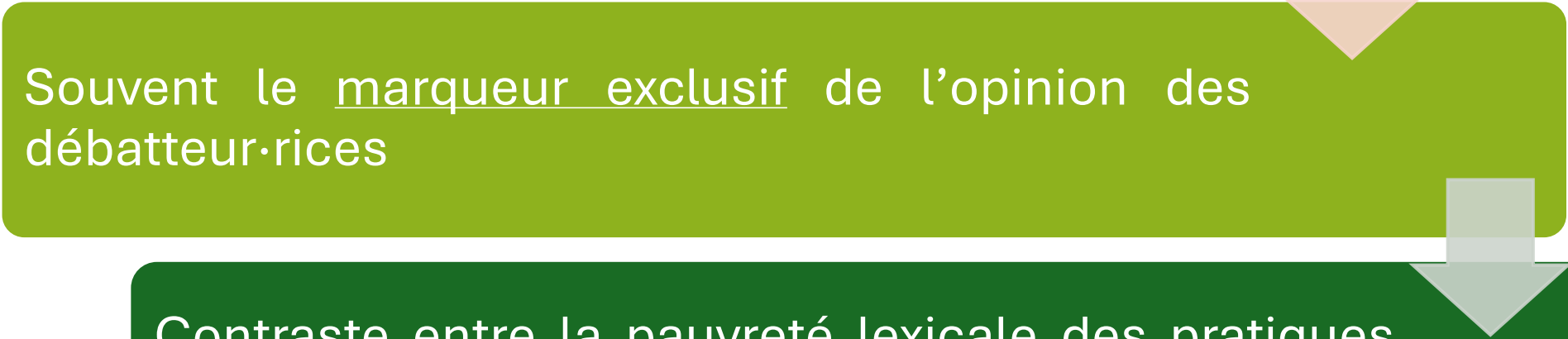
Marqueurs linguistiques de l'opinion dans le débat de *Good morning Britain* sur « Do We Need to Censor Humour? » - Durée totale de 12:01 minutes

Marqueurs linguistiques de l'opinion

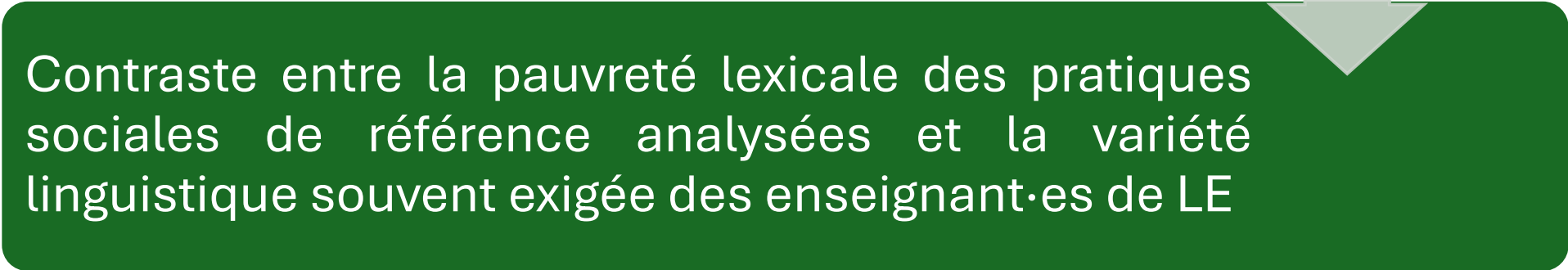
Récurrence de l'expression « I think »



Souvent le marqueur exclusif de l'opinion des débateur·rices



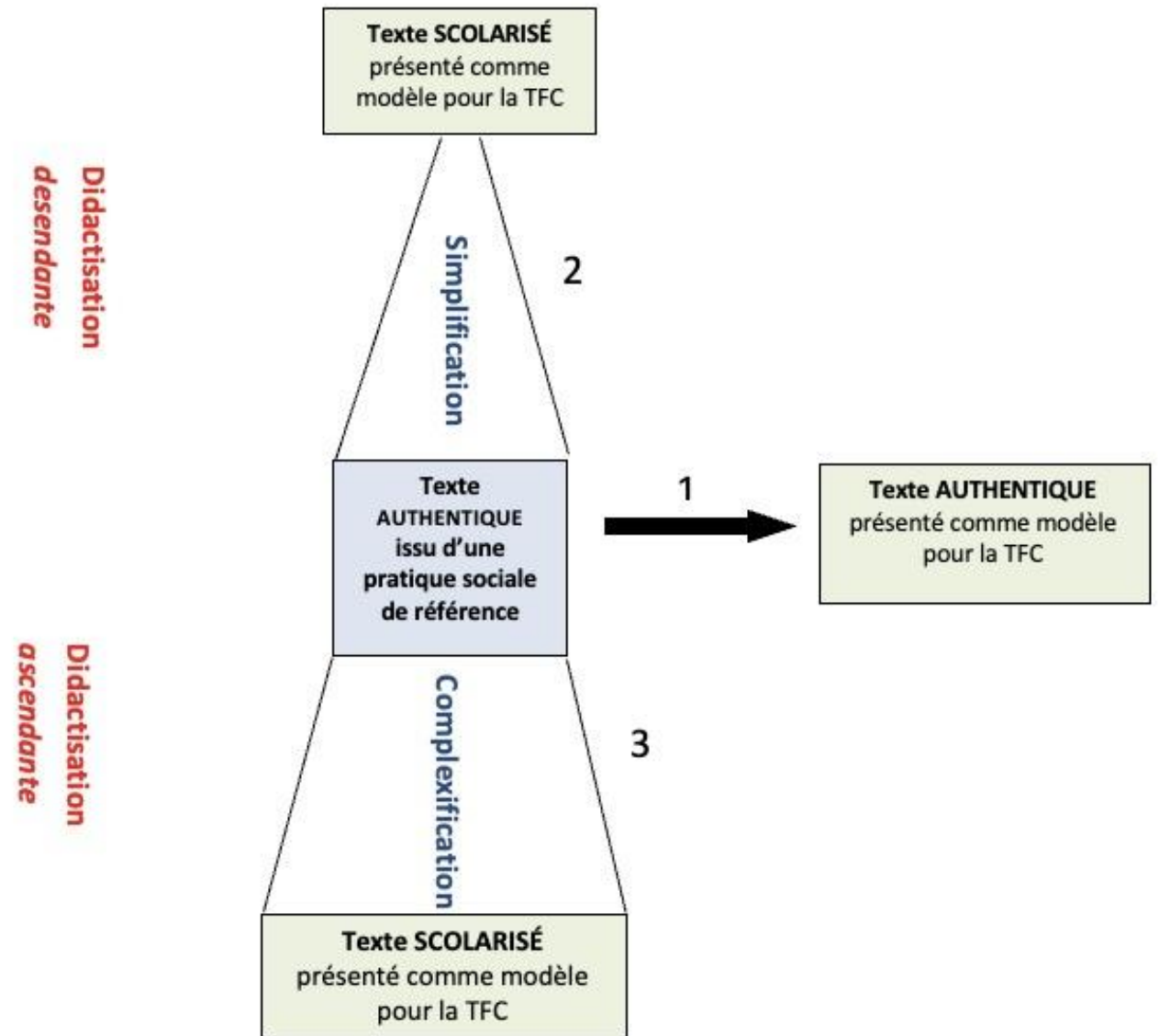
Contraste entre la pauvreté lexicale des pratiques sociales de référence analysées et la variété linguistique souvent exigée des enseignant·es de LE



La transposition didactique

- L'ensemble des paramètres des pratiques sociales de référence ne sont pas toujours « transposables » tels quels dans le contexte scolaire
- Le reflet des pratiques sociales de référence ne doit donc pas devenir l'apogée didactique visée lors de l'enseignement des GT !

Adaptation du schéma des processus de didactisation ascendante et descendante proposé par Simons (2019 et 2024)



Vers une transposition didactique du débat télévisé

Processus de *simplification* (didactisation descendante)

- assouplissement de certaines règles
- fonctions des débatteur·rices redéfinies
- timing de l'argumentation revu à la baisse
- suppression de certains rôles

Processus de *complexification* (didactisation ascendante)

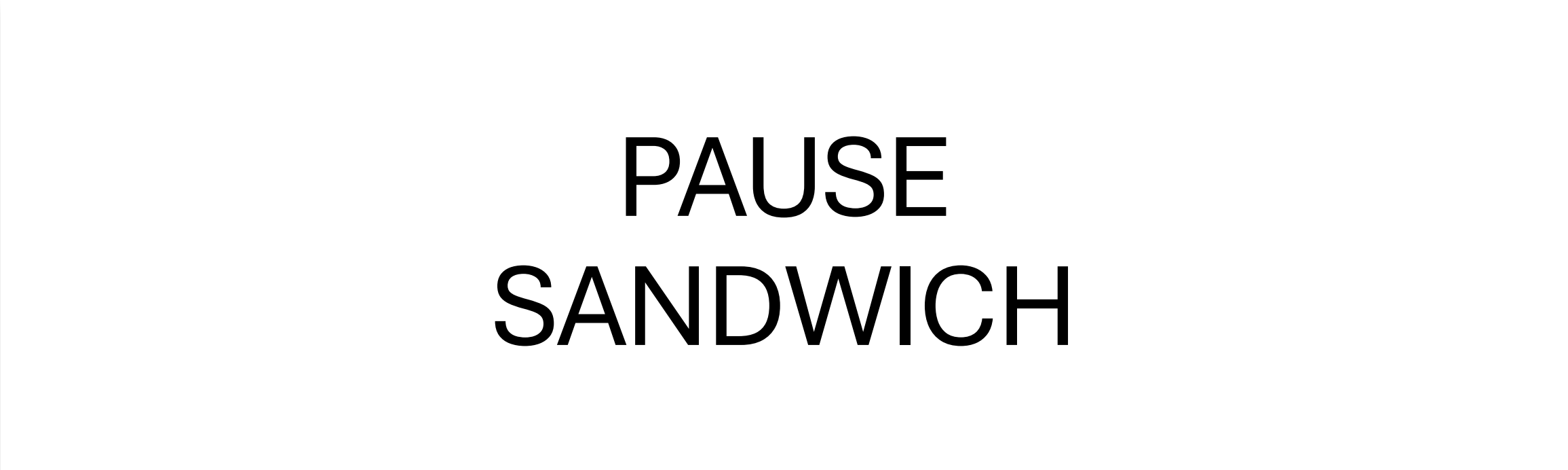
- diversification des formules utilisées afin d'exprimer un point de vue personnel
- exigences plus élevées au niveau des valeurs sollicitées durant le débat

Didactisation ascendante

- Lorsqu'un·e enseignant·e demande à ses élèves d'utiliser un maximum de formules différentes afin d'exprimer leur point de vue et de ne pas se satisfaire de la répétition de l'expression « I think », il·elle « complexifie » une pratique sociale de référence et applique donc un processus de « didactisation ascendant »
- Ce processus est aussi important au niveau des valeurs véhiculées dans le débat : capacité à se décentrer, écoute attentive d'autrui, tolérance des opinions, éventuelle prise de décision commune à la fin...

Didactisation descendante

- = Assouplir certaines règles (mises en place dans les pratiques sociales de référence) que l'enseignant·e jugerait trop complexes
- Si l'enseignant·e décide d'adapter la pratique du DSPR en supprimant l'étape de synthèse des opinions par le·la modérateur·rice, alors il·elle simplifie alors la pratique sociale de référence

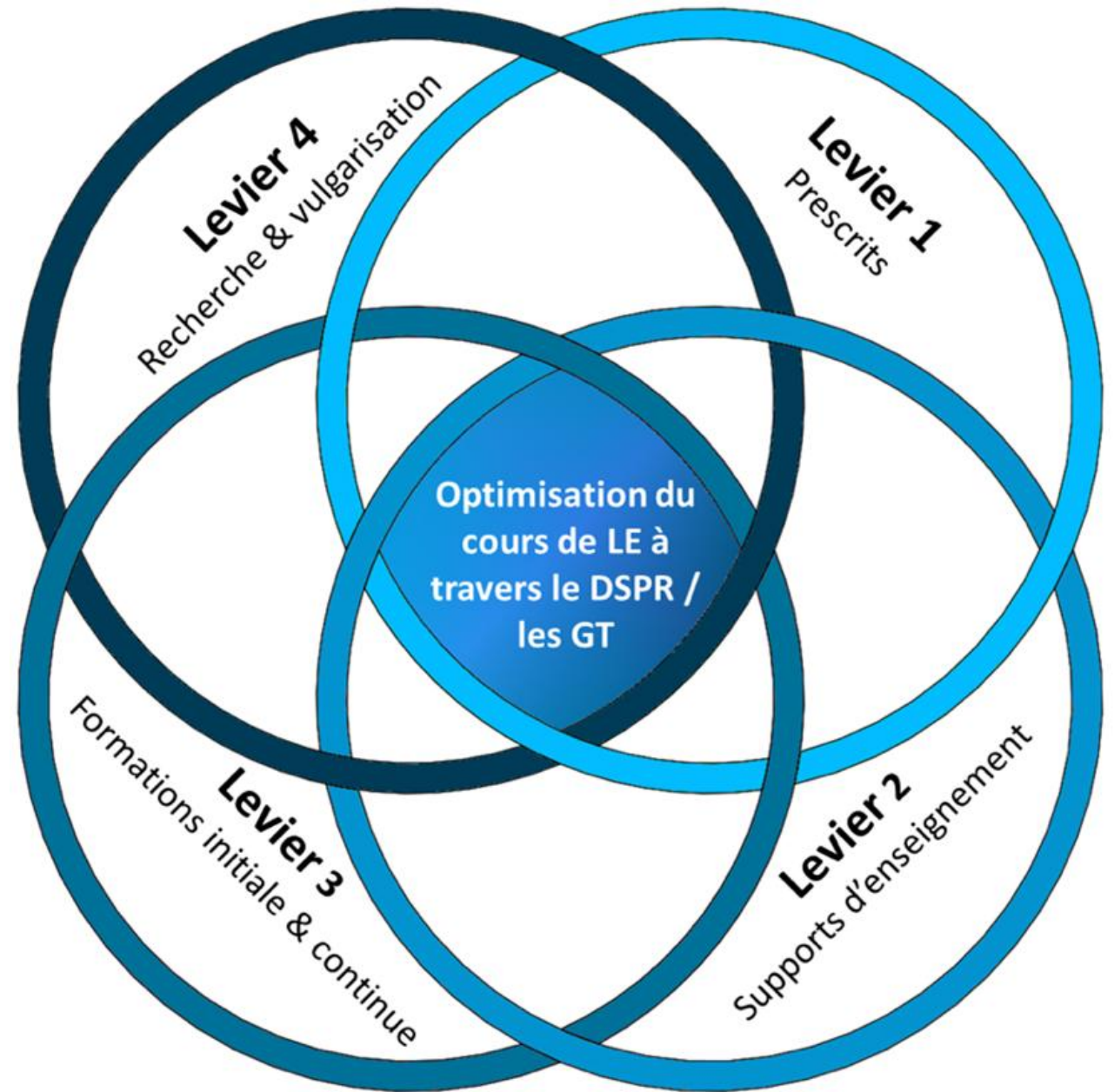


PAUSE SANDWICH



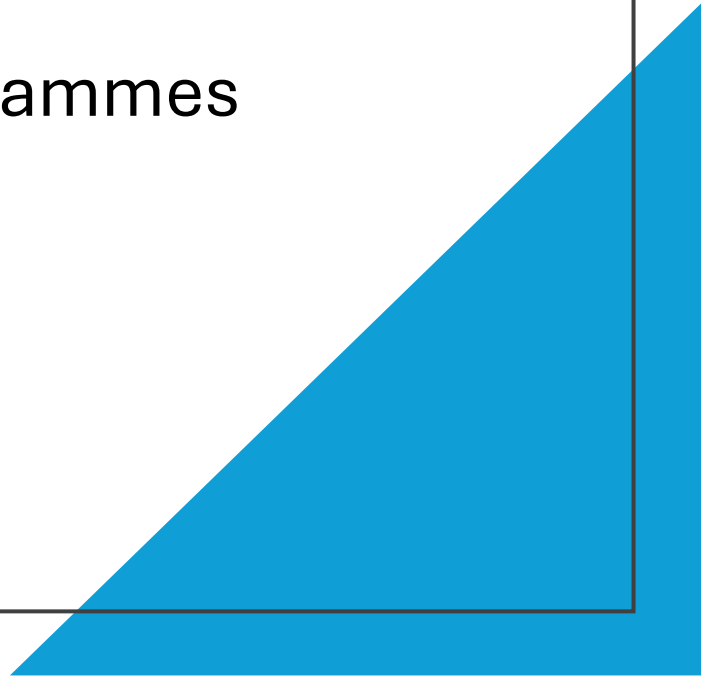
5. Leviers pour optimiser l'enseignement des GT en LE (en FWB)

Quatre leviers pour optimiser l'enseignement des GT



1. Agir sur les prescrits légaux

- Informer les conseiller·ères pédagogiques et inspecteur·rices à ce sujet
- Participer aux commissions/GT des futurs programmes



2. Agir sur les supports d'enseignement

- Ouvrage de vulgarisation pour les enseignant·es avec **fiches-outils** sur différents GT dans différentes LE
 - Exemples de **séquences didactiques** axées sur un GT
 - **Manuels** scolaires avec entrée générique forte ?
- 

Exemple de **fiche-outil** pour l’ouvrage de vulgarisation

ANNONCE IMMOBILIÈRE

Descriptif rédigé par un professionnel de l'immobilier pour fournir le maximum d'informations aux personnes en recherche active d'un logement.

CARTE D'IDENTITÉ

Macro-fonction de communication		
Fonctions secondaires		
Famille de genre		
Types de texte		
À partir du niveau du CECRL...		

RESSOURCES À MOBILISER

Fonctions langagières	
Lexique	
Grammaire	
Éléments culturels	

STRUCTURE INTERNE / CARACTÉRISTIQUES DU GENRE

Invariants génériques	Éléments variables, parfois présents
.	

GENRES APPARENTÉS

- .

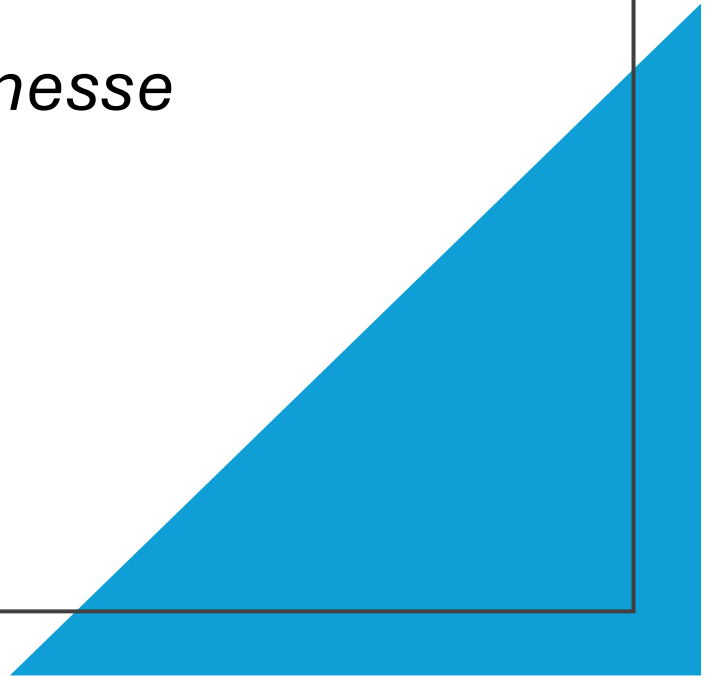
DÉTOURNEMENTS POSSIBLES

- .

3. Agir au niveau des formations initiale et continue

1. Formation **initiale**

= création d'un nouveau cours en 2025/2026 intitulé *Didactique des genres textuels non-fictionnels et littérature de jeunesse*



Données factuelles sur le nouveau cours



Intitulé : *Didactique des genres textuels non-fictionnels et littérature de jeunesse*



Début et fin du cours : Q1 : septembre > décembre 2025



Évaluation : En session d'examen de janvier 2026



Nombre de crédits et d'heures de cours : 5 crédits et 30h
théoriques: 24h cours, 6h pratique



Titulaires : G. Simons (3 x 2h), A. Renson (6 x 2h), D. Delbrassine (3 x 2h)



Filières ciblées : Langues et littératures modernes - Traduction-interprétation

Objectifs

amener les étudiant·es à réfléchir à la pertinence des GT dans l'enseignement actionnel des LE et aux manières concrètes de les aborder en classe

familiariser les futur·es enseignant·es avec les GT non fictionnels explicitement mentionnés dans les prescrits légaux en Belgique francophone

profiter de ce cours pour échauder des fiches « cartes d'identité des GT », qui pourront aussi être utilisées dans le cadre de modules de formation continue

compiler des outils pour un ouvrage de vulgarisation sur les GT en LE

sensibiliser les étudiant·es à la littérature jeunesse en LE, jusque-là jamais abordée dans le cursus obligatoire

Dispositif – Trois modules complémentaires



Premier module : fondements théoriques et méthodologiques de la didactique des GT, et intérêt de celle-ci pour la perspective actionnelle préconisée par le CECRL



Deuxième module : pratiques sociales de référence, transposition didactique de différents GT, approches explicite et implicite des GT



Troisième module : littérature de jeunesse en LE, abordant les « graded readers », les romans pour adolescents ou les contes comme supports d'apprentissage

Dispositif

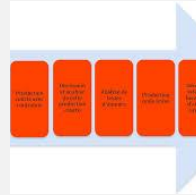
Les deux premiers modules = présentation des éléments théoriques et illustration par des exemples + les étudiant·es sont engagé·es dans la découverte des caractéristiques de différents GT (« **Carte d'identité** » de GT) + visionnage d'exemples de production de GT par des élèves du secondaire (bulletin météo, débat)



Les GT ciblés pour illustrer la théorie et familiariser les étudiant·es avec la taxonomie des GT ont été...

l'annonce immobilière, le bulletin météo, la recette (culinaire), le menu, le tutoriel, la critique de film, la critique d'un hôtel (sur un site du type Trip Advisor), la bande annonce, la 4^e de couverture, l'horoscope, la publicité, le fait divers, le débat de société public régulé

Quelques éléments du cours au niveau didactique



Le canevas didactique par situation-problème et la technique du « noticing the gap »

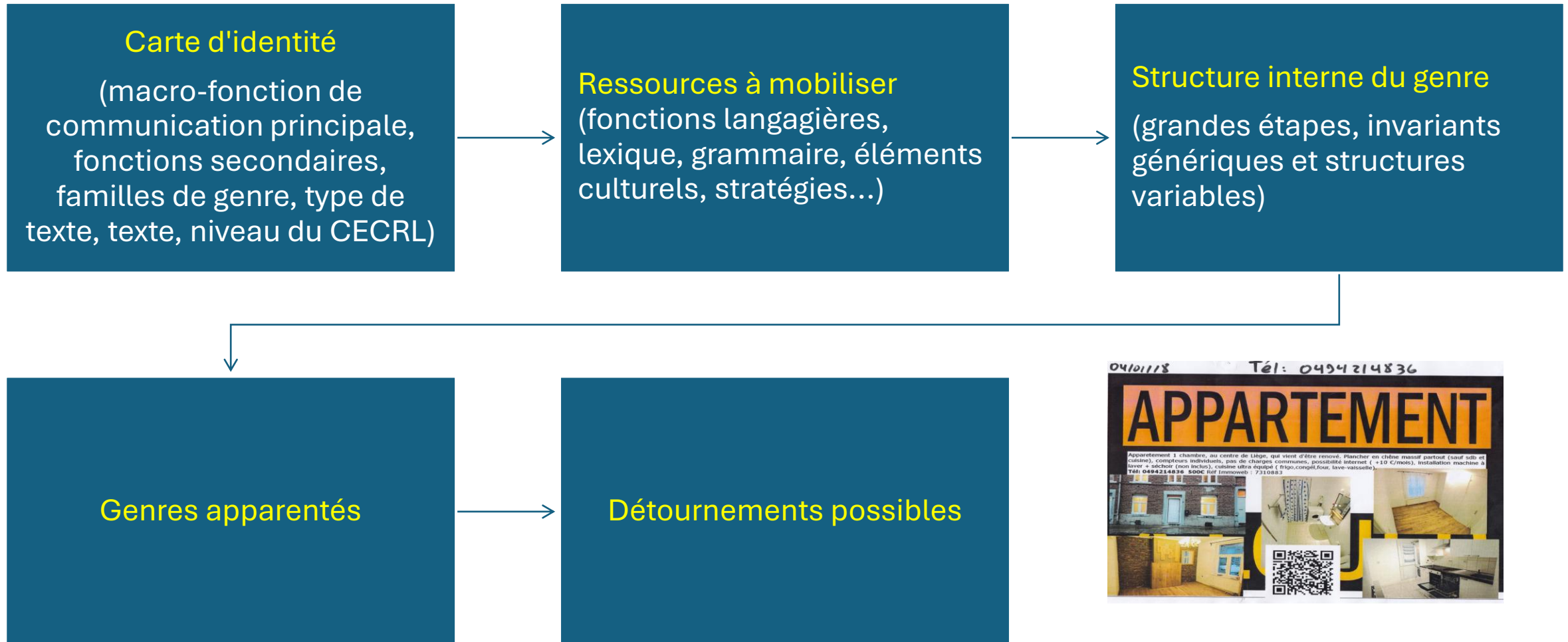


Le processus de transposition didactique des GT



Canevas des fiches-outil

Canevas des fiches-outil GT du cours



Modalité d'évaluation de la maîtrise du cours

- Une évaluation **formative** : conception par l'étudiant·e d'un plan de séquence didactique de 10 leçons (de 50') articulé autour d'un GT non fictionnel ou d'un texte de littérature jeunesse suivi d'un "**examen blanc**" durant lequel l'étudiant·e présente son plan de séquence et répond à une série de questions
- Une évaluation **certificative** en deux parties :
 - ✓ **Partie « théorique »** : évaluation des 3 volets du cours (fiches)
 - ✓ **Partie « pratique »** : conception par l'étudiant·e d'un plan de séquence didactique de 10 leçons (de 50') articulé autour d'un GT non fictionnel ou d'un texte de littéraire de jeunesse. Celui-ci doit être différent du GT travaillé en formatif et doit être envoyé avant l'examen aux évaluateur·rices. Il sera discuté lors de l'examen oral (présence des 3 titulaires du cours)

Points d'amélioration du nouveau cours

- ✓ Plus soigner la cohérence entre les 3 modules du cours
- ✓ Compléter le nombre de fiches outils sur les GT
- ✓ Intégrer davantage les GT dans les stages d'enseignement
- ✓ ...

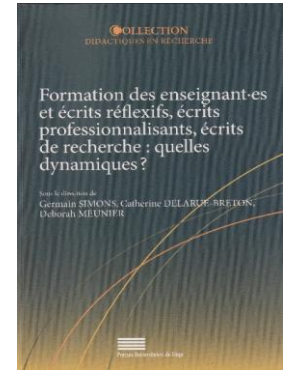
3. Agir au niveau des formations initiale et continue

2. Formation continue

- Faire une **offre de module de formation** continue sur l'enseignement des GT en LE. Formule en 2 jours avec expérimentation dans les classes entre les deux séances.
- **Tester** d'abord cette formation dans une formule d'1 jour avec nos moniteur·rices pédagogiques et maîtres de stages intéressé·es
- Comme support : un **dossier pédagogique** avec des fiches-outils pour l'enseignement d'un certain nombre de GT.

Difficulté rencontrée : *Comment les GT se réalisent-ils dans les différentes LE (anglais, allemand, néerlandais, italien, espagnol) [perspective comparative] ?*

4. Agir au niveau de la recherche



1. Au niveau national

Développer une recherche sur les genres **scolaires** (exposés, dictée, « rédaction »...) et les genres **académiques** (TFE, portfolios, rapports de stages, « dossier professionnel réflexif »...)

2. Au niveau international

1. Participer au développement de notre **réseau de recherche** international sur les GT
2. Créer une **banque de données** des GT dans différentes langues et cultures
3. Proposer un **symposium** sur cette thématique des GT en LE au prochain REF

Projet annexe

Projet : création d'une banque internationale de textes

Pour réaliser notre recherche sur les GT, nous partons actuellement d'exemples de textes authentiques dans notre langue et culture **maternelles**, puis nous examinons comment un des TT de ce GT se réalise dans une LE, souvent en anglais.

Mais la demande de nos étudiant·es et des chercheur·euses dépasse ces deux langues, et on ne peut se fier aux manuels qui présentent souvent des genres très scolaires.

Projet : création d'une banque internationale de textes

Création d'une **banque de données de textes** partagée classée par GT sur laquelle on dépose chacun des exemples de GT dans notre langue et culture maternelles

Classification **par langue, par GT et TT** : ex. BM dans la presse écrite, sur Internet, à la radio, à la TV...

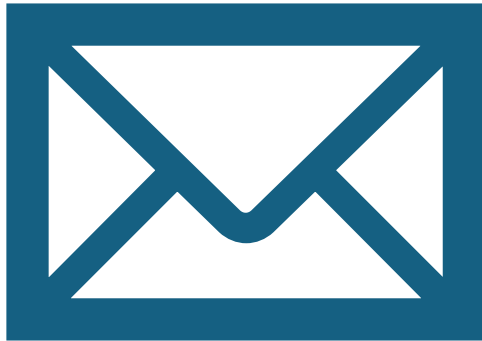
On peut imaginer aussi qu'on dépose des exemples de **GT détournés**, des **GT scolarisés** à des fins d'enseignement, voire des exemples de **séquences didactiques** ciblant ce GT

Projet : création d'une banque internationale de textes



Création d'un **corpus** de textes authentiques accessible aux chercheur·euses mais aussi aux enseignant·es et étudiant·es en formation initiale

Si vous souhaitez participer à ce projet de "banque de textes", merci de nous contacter :



audrey.renson@uliege.be
g.simons@uliege.be



Temps d'échange

Merci pour votre
attention !

Bibliographie

Bibliographie

- Bulea, É. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, 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.
- 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.
- Delbrassine, D. (2018). L'hybridation des genres dans la littérature pour la jeunesse : au service d'une préoccupation didactique ? In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp.89-103). Berne : Peter Lang.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998, 4^e édition 2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : esf éditeur.
- Douin, A.-C. (2018). Une séquence didactique articulée autour du conte et des parodies de contes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 259-269). Berne : Peter Lang.
- Fitzgibbon, A. (1987). Kolb's experiential learning model as a model for supervision of classroom teaching for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 163-177.
- Freedman, A. (1993). Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222-251.
- Freedman, A. (1994). 'Do as I say' : The relationship between teaching and learning new genres. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (p. 191-211). London : Taylor and Francis.
- Freedman, A. & Medway, P. (1994). Introduction : New views of genre and their implications for education. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Heinemann.

Bibliographie

- Gouvêa Lousada, E. & Bronckart, J.-P. (2015). *Genres textuels, discursifs et enseignement des langues - R&A n°58*. Paris : CLE International.
- Hanks, W. F. (1991). Foreword by William F. Hanks. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation* (p. 13-24). New York : Cambridge University Press.
- 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.
- Jacquin, M. (2018). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités in M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 11-35). Berne : Peter Lang.
- Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Kohonen, V. (1990). Towards experiential learning in elementary foreign language education. In R. Duda & P. Riley (Ed.) *Learning Styles: Proceeding of the First European Seminar* (pp. 21-42). Nancy / presses Universitaires de Nancy.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice Hall.
- 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, 37-72.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Maingueneau, D. (1996/2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- 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, 89-99.
- Pagnoul, P. (2018). Réguler et optimiser le débat de société. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 271-286). Berne : Peter Lang.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom, *ELT Journal*, 50. 237-243.
- Renard, V. (2017). « Home for sale » : Initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel. *Didactiques en pratique*, 3, 85-91.

Bibliographie

- Renson, A. (2023). *Le débat de société public régulé en anglais langue étrangère en Belgique francophone. État des lieux sur les pratiques déclarées et expérimentation d'un enseignement explicite vs implicite du genre*. Thèse de doctorat non publiée. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres.
- Renson, A. (2026). Enseigner le débat en classe d'anglais. Berne : Peter Lang.
- 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 (Ed.), *Les interactions lecture-écriture : Actes du Colloque Théodile-Credil* (Lille, novembre 1993) (p.155-173). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Simons, G. (2002). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères*. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres
- Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Ed.) (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*. (pp. 103-148). Bruxelles : De Boeck.
- Simons, G. (2018a). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 37-74). Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2018b) Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 213-243). Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2024). 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. In P. Outers, G. Simons & A.-C. Werner, Hommage à Daniel Delbrassine. Témoignages et contributions scientifiques (Presses Universitaires de Liège, pp. 207-232). Liège : Presses Universitaires de Liège
- Simons, G. & Renson, R. (à paraître) Quand une ressource est évaluée mais pas enseignée. Le cas de l'enseignement du genre textuel chez les futurs professeurs de langues étrangères en Belgique francophone. In C. Scheepers & C. Waszak, C. (sous la dir.) « Apprendre le langage, le langage pour apprendre ». De Boeck. collection
- Simons, G., Segatto, A., Van Hoof, F., & Vanhoof, J. (07 July 2020). *Quand une identification superficielle des ressources mobilisées dans une tâche de communication complexe en langue moderne conduit à des obstacles d'apprentissage et à des risques d'inégalité* [Paper presentation]. 2e Colloque international du DIDACTIfen : Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage, Liège, 7 et 8 juillet 2020.
- Struvay, A. (2018). L'entretien d'embauche et les démarches liées à la recherche de stages in M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 287-303). Berne : Peter Lang.