

De l'intérêt des genres textuels en FLE

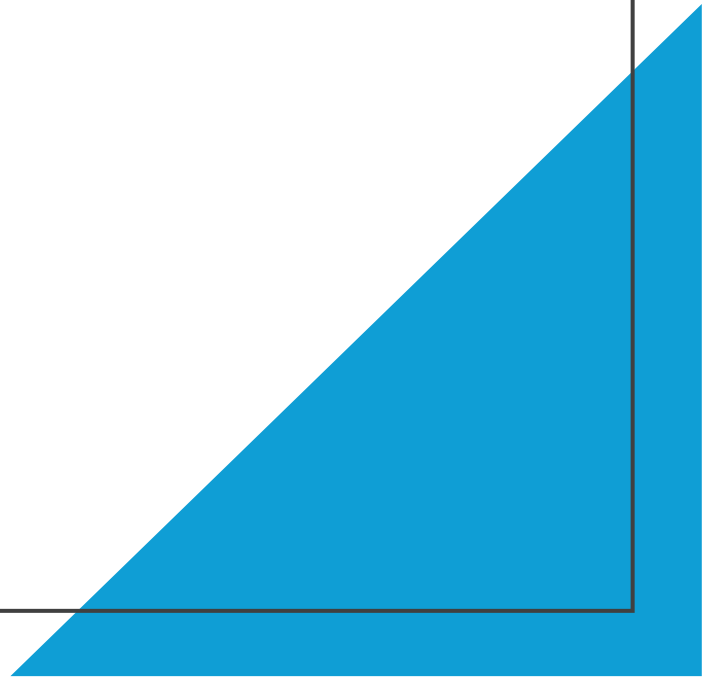
Germain SIMONS & Audrey RENSON
ULiège

Structure de l'exposé

1.	Cadre théorique
2.	Les genres textuels dans le <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 en Belgique francophone
4.	Enseignement et explicitation du genre textuel : la 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)
- SP : Situation problème



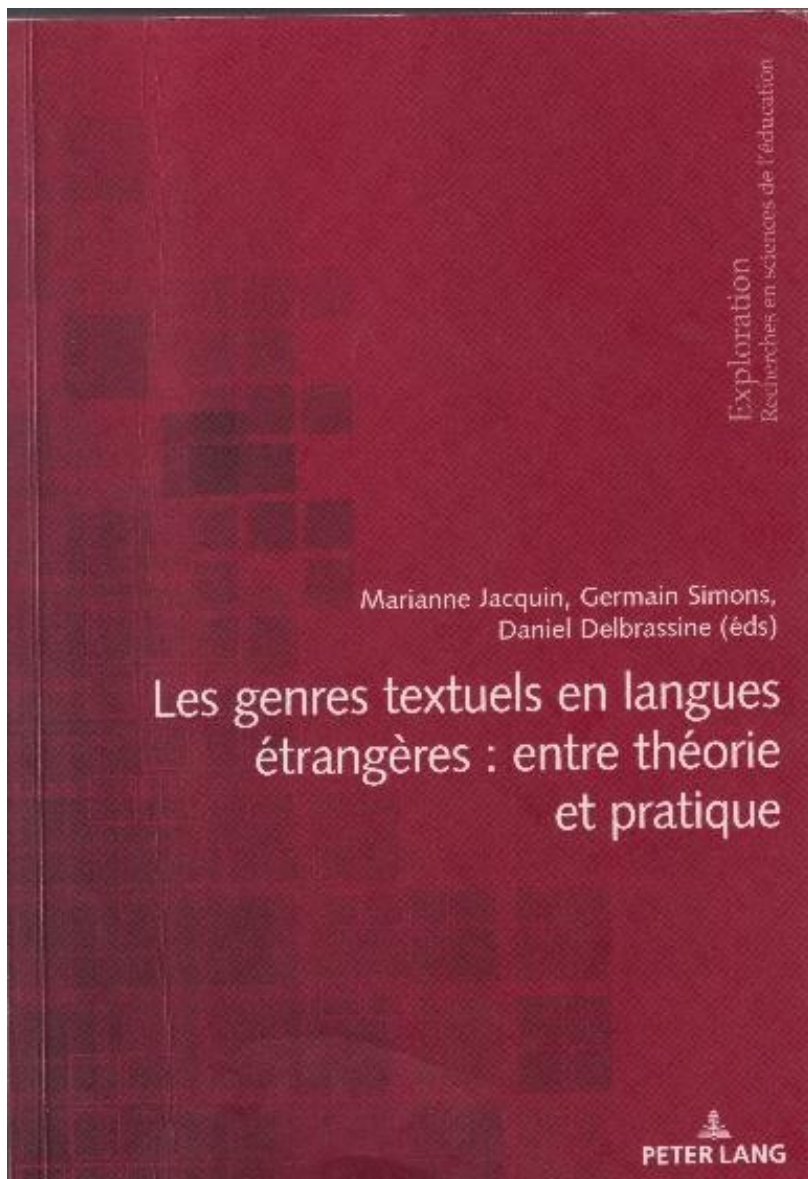
Postulat de départ

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

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



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

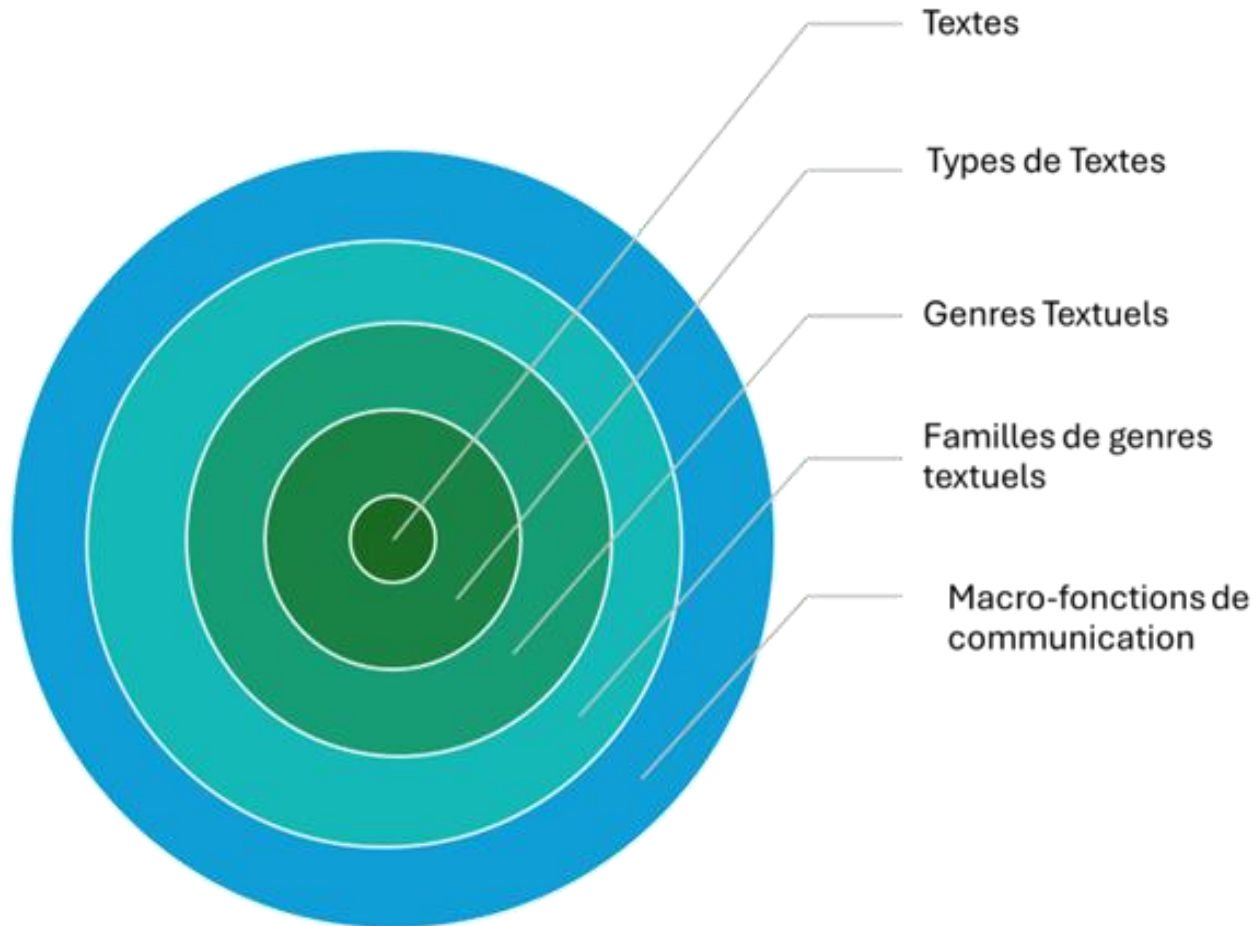
Les genres textuels

- 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



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**

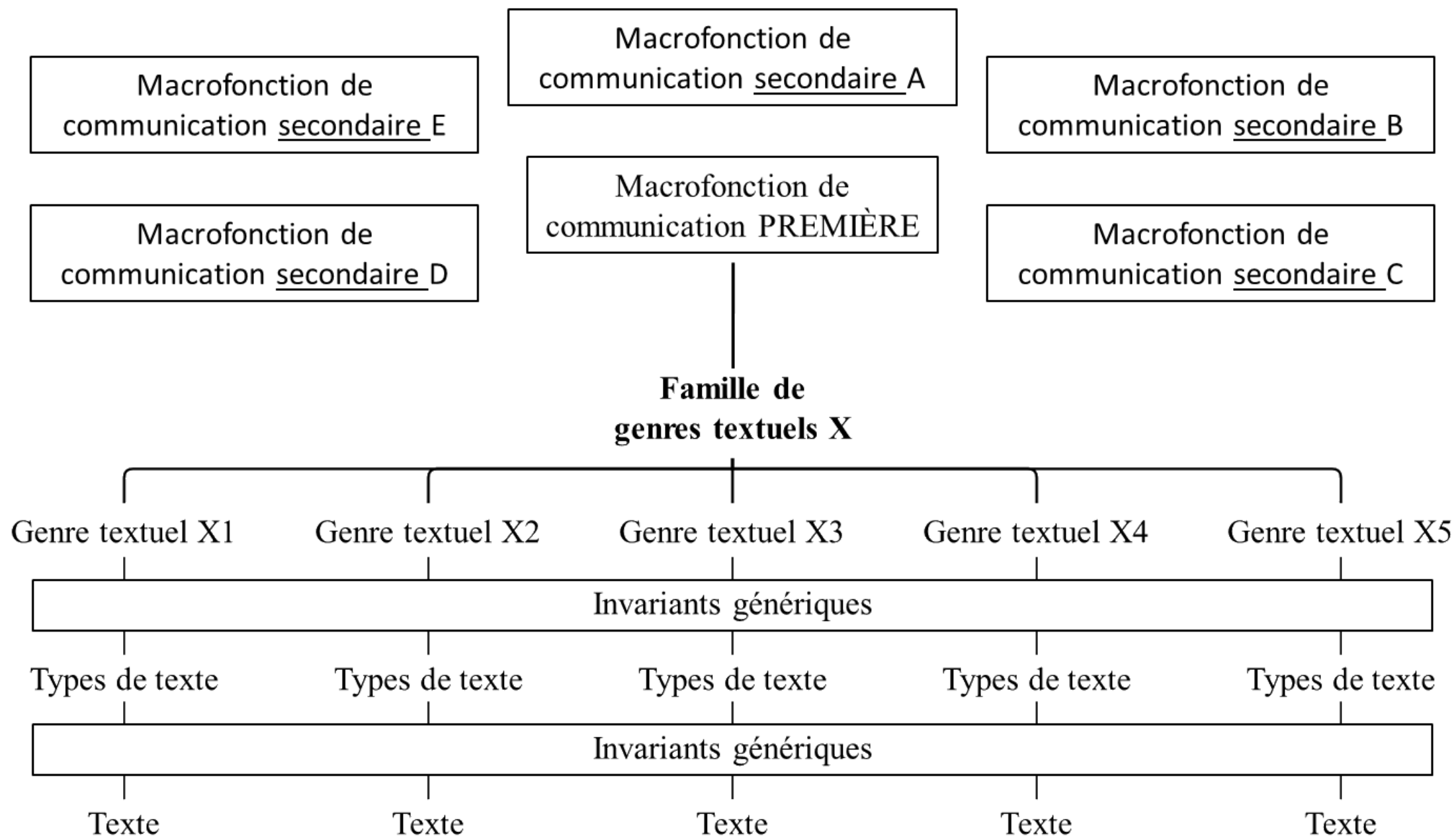
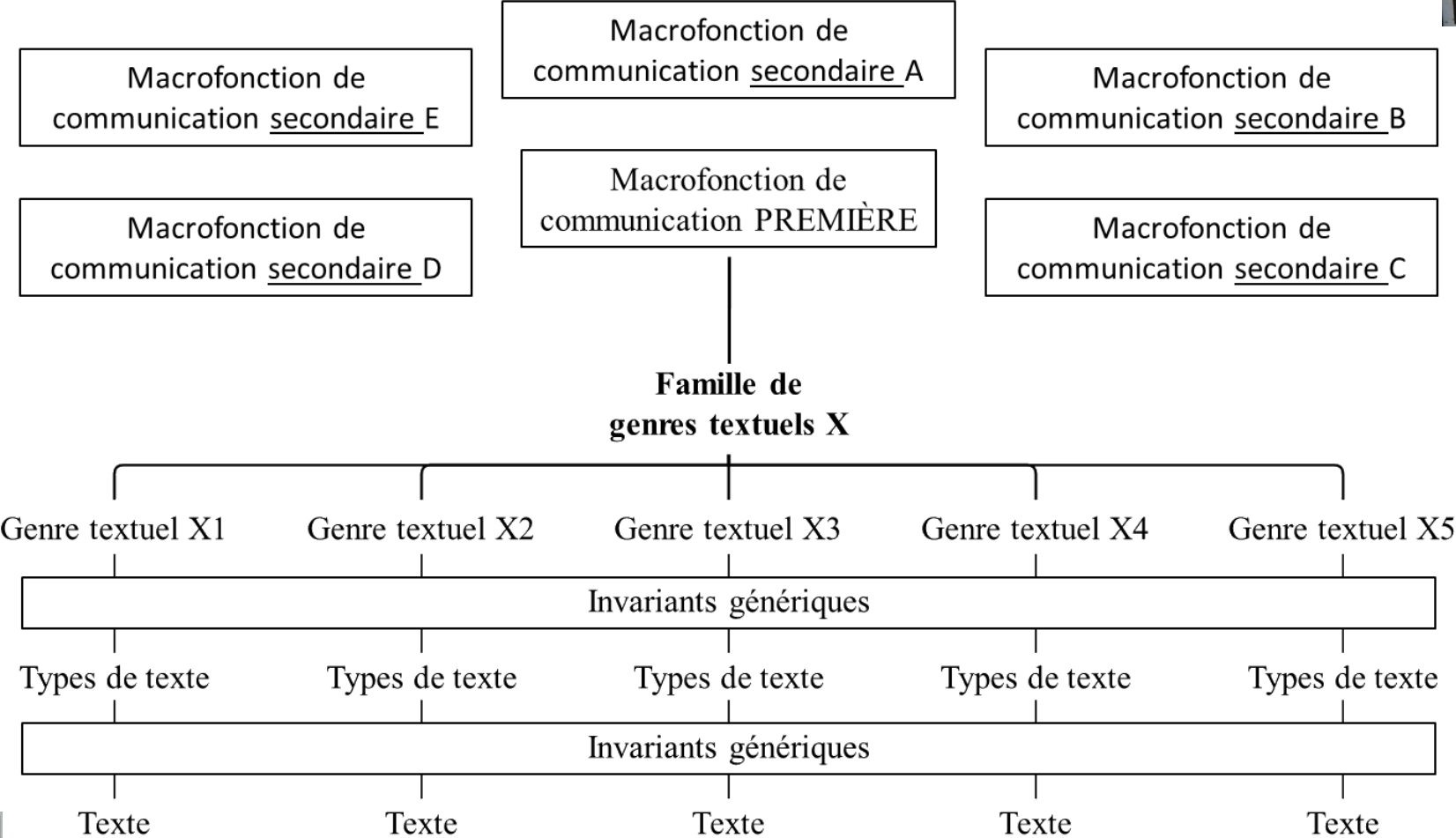
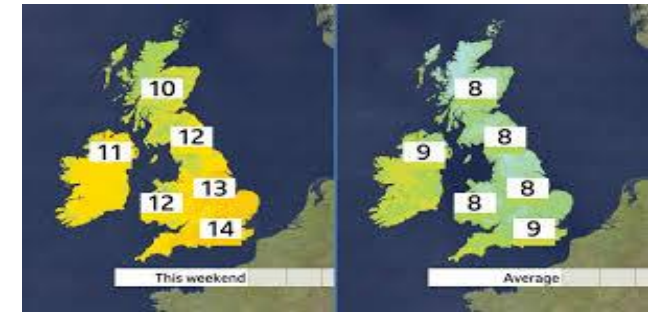


Illustration u modèle avec l'exemple de l'annonce immobilière



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 téléchargé sur tel support, tel jour, telle heure

Structure interne du type de texte bulletin météorologique à la TV



1. Jingle de la météo
2. Accueil du·de 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 savoirs et compétences ciblés dans le bulletin météo à la TV



Compétence(s)	?
Lexique	?
Grammaire	?
Macro-fonction(s) de communication première et secondaires	?
Prononciation	?
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
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 - Articulation
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 »

L'enseignement implicite des GT

Reprise d'une des théories de Krashen => l'apprentissage est 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)

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)

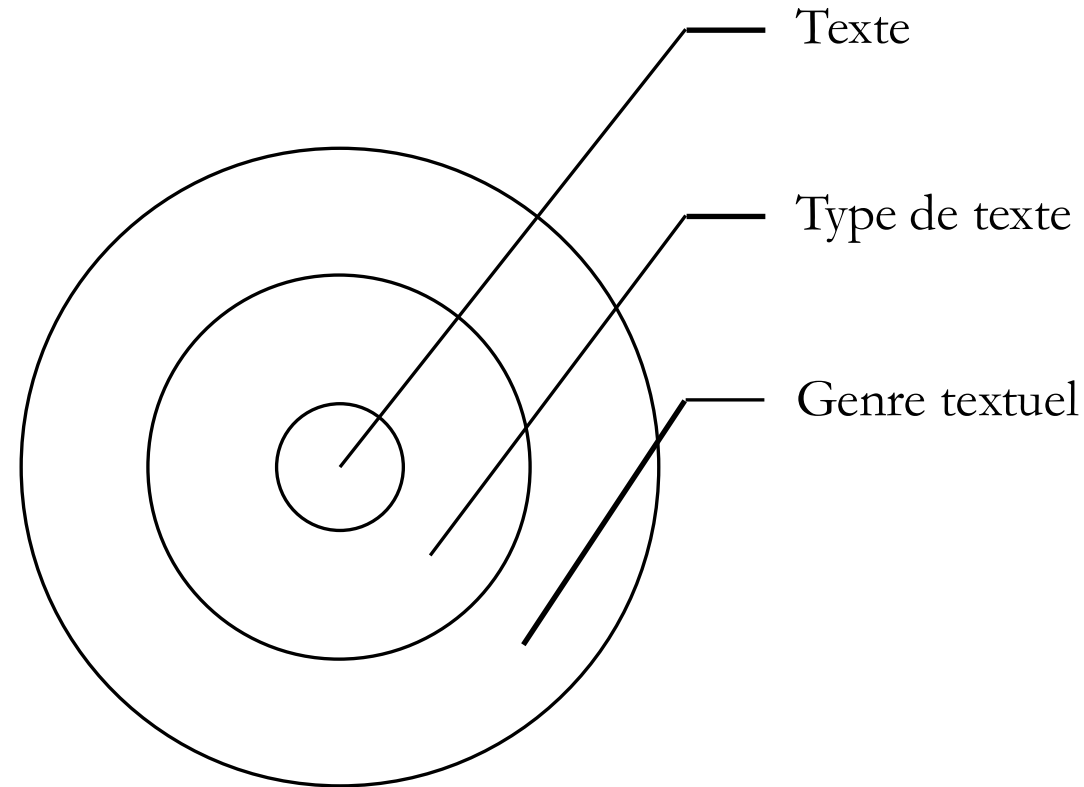
L'enseignement explicite des GT

- 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. Le GT dans le CECRL

Le GT dans le CECRL

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



Le GT dans le 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).*

Le GT dans le CECRL

!!! Au contraire des auteurs du CECRL, nous pensons qu'une initiation aux GT peut 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 !!!



La perspective actionnelle

« La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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. Si les actes de parole se réalisent dans des circonstances et un environnement donnés, 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)



Perspective actionnelle et enseignement des genres textuels

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 !



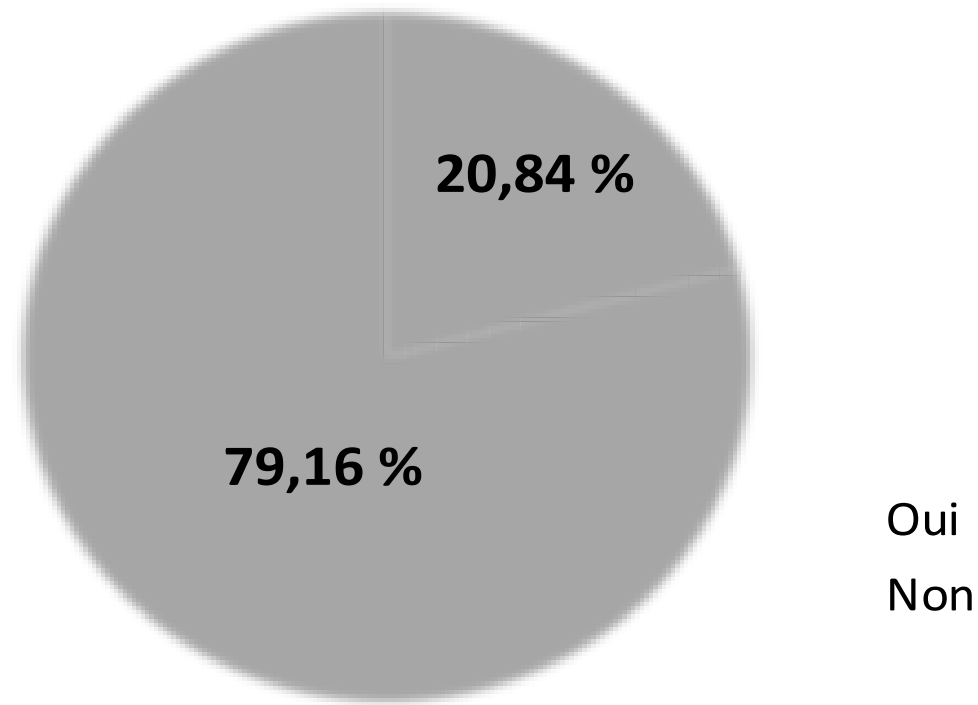
Perspective actionnelle et enseignement des genres textuels

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 », c.-à-d. 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 cette même famille

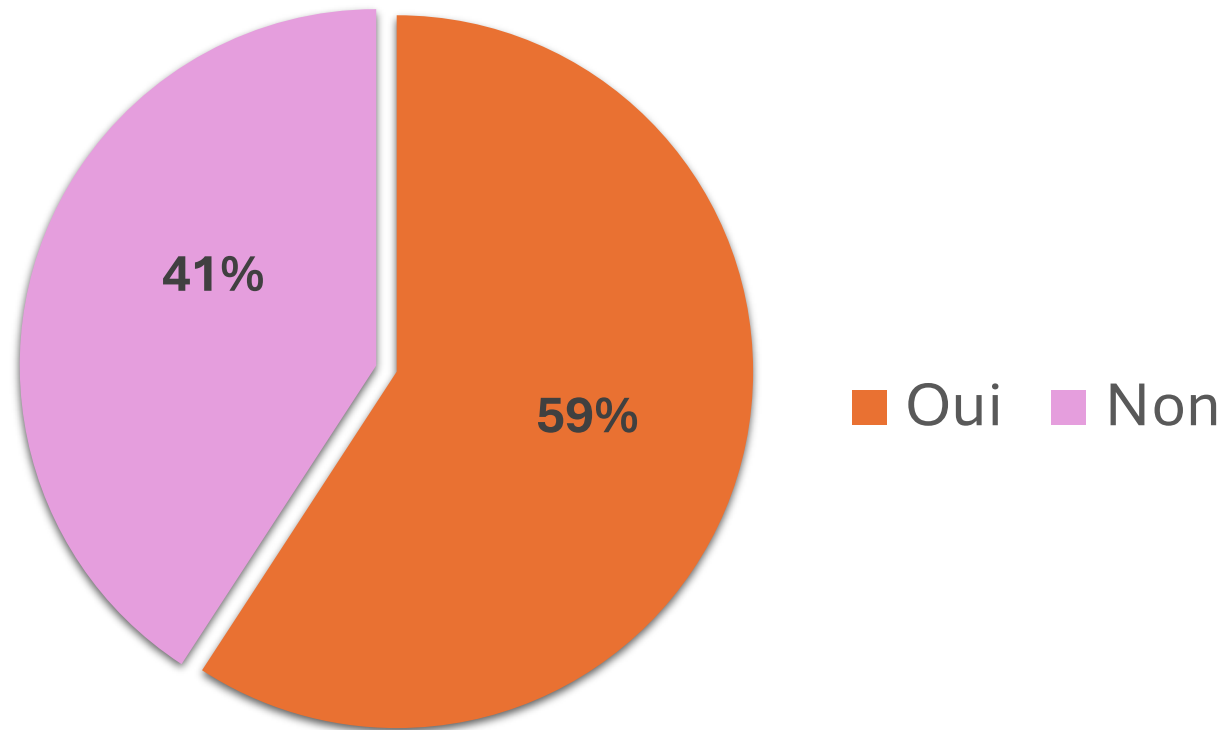
3. Pratiques déclarées en matière d'enseignement des GT en Belgique francophone

Connaissez-vous la notion de genre textuel ?



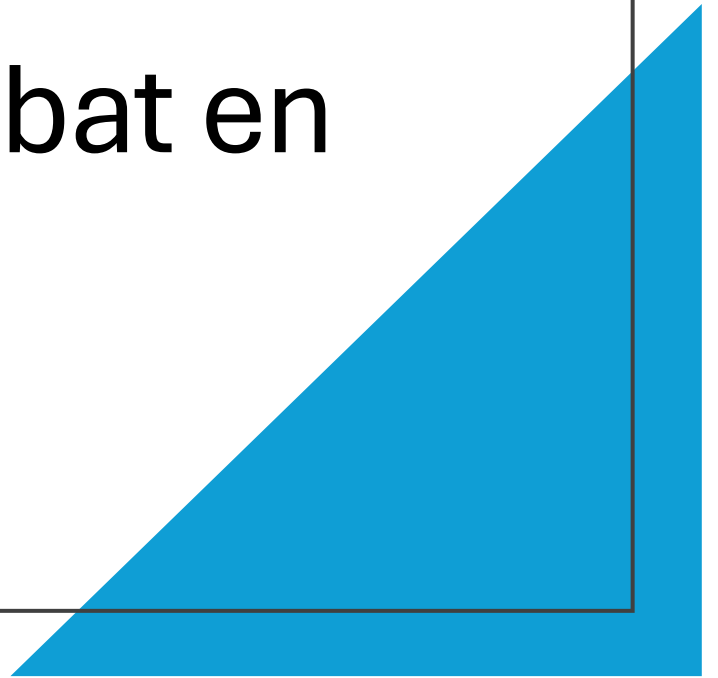
Résultats d'une enquête en ligne réalisée par A.RENSON en 2019 en Belgique francophone auprès de 571 enseignant.es de langues étrangères.

Organisez-vous des débats en classe ?



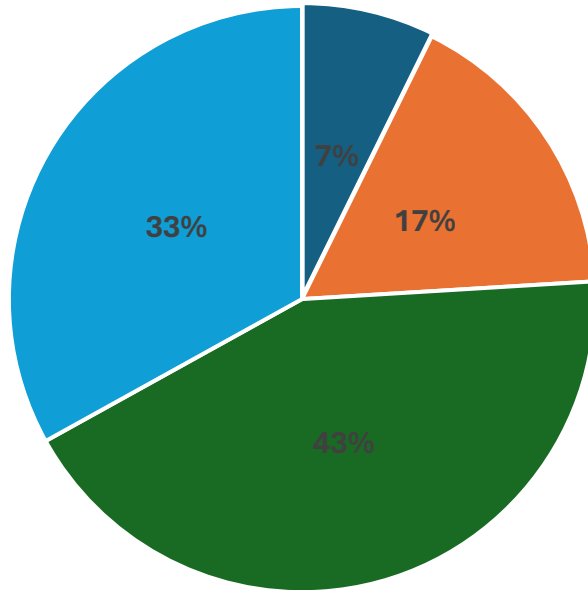
Résultats d'une enquête en ligne réalisée par A.RENSON en 2019 en Belgique francophone auprès de 571 enseignant.es de langues étrangères.

Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées/imaginées par les enseignant·es lors d'un débat en classe ?



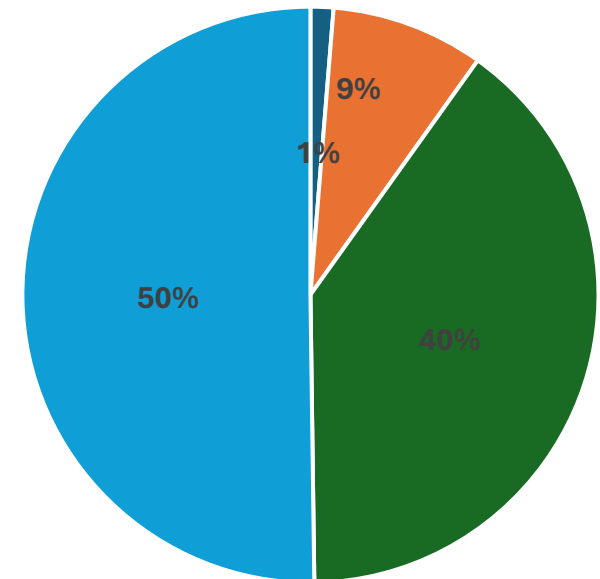
Les obstacles à l'enseignement du débat en classe de langue

« Les élèves sont trop nombreux »



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

« 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

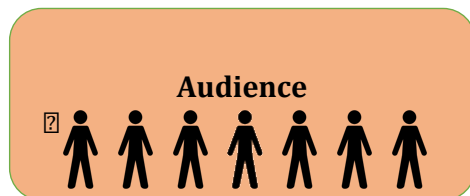
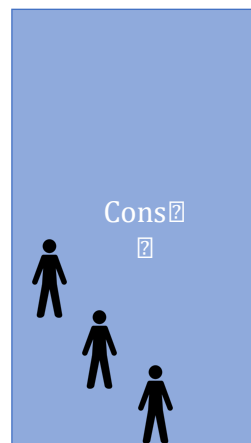
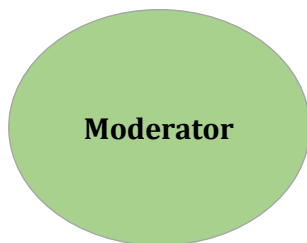
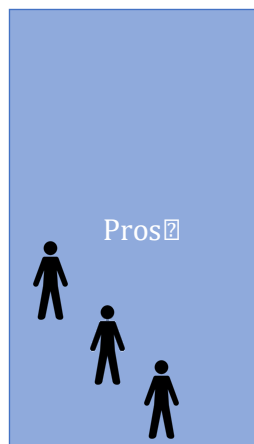
Pistes pour contrer ces difficultés

➤ **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**

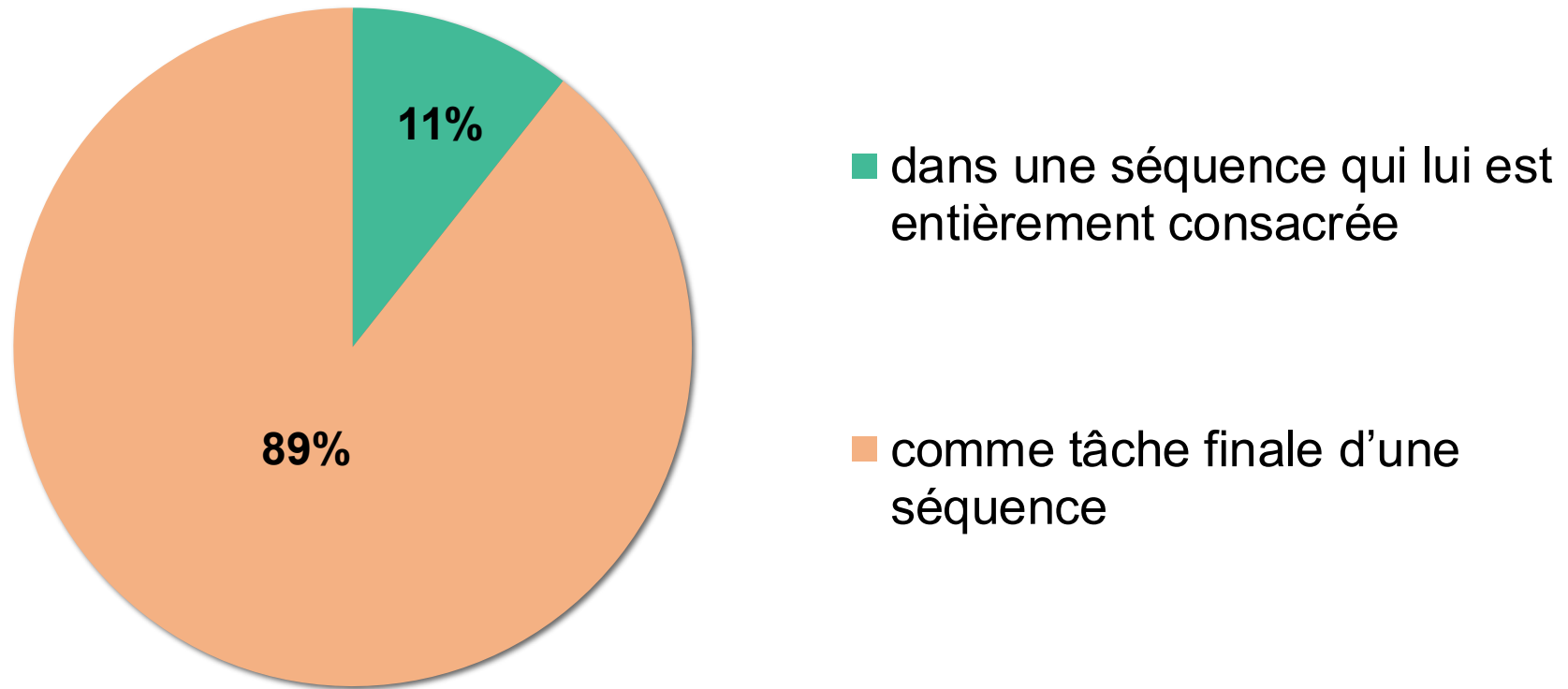
- ✓ Préparation au débat plus poussée en amont, autorisation des fiches aide, augmentation du temps de préparation/ de recherche...
- ✓ Ne pas se contenter d'une exploitation du GT en tâche finale



La classe aquarium

Résultats de l'enquête en ligne

Je travaille le débat



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**

Audrey Renson

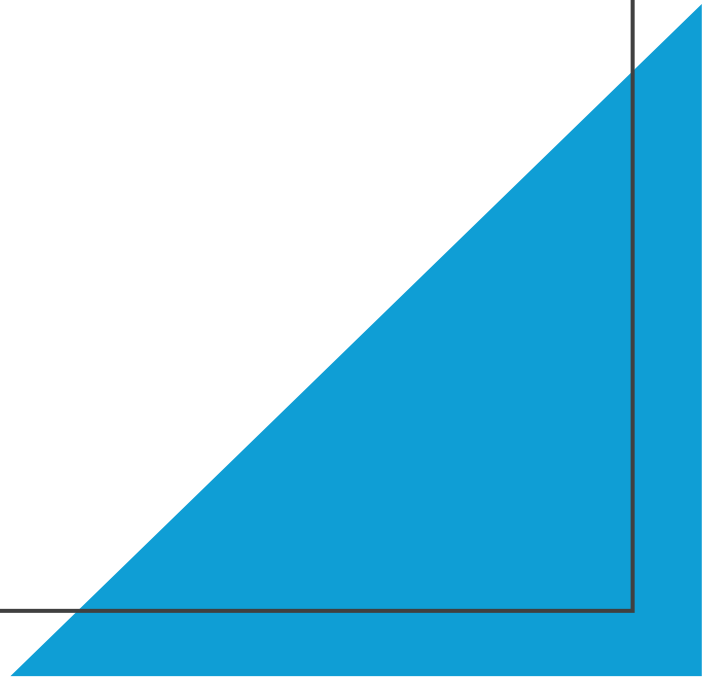
Enseigner le débat en classe d'anglais

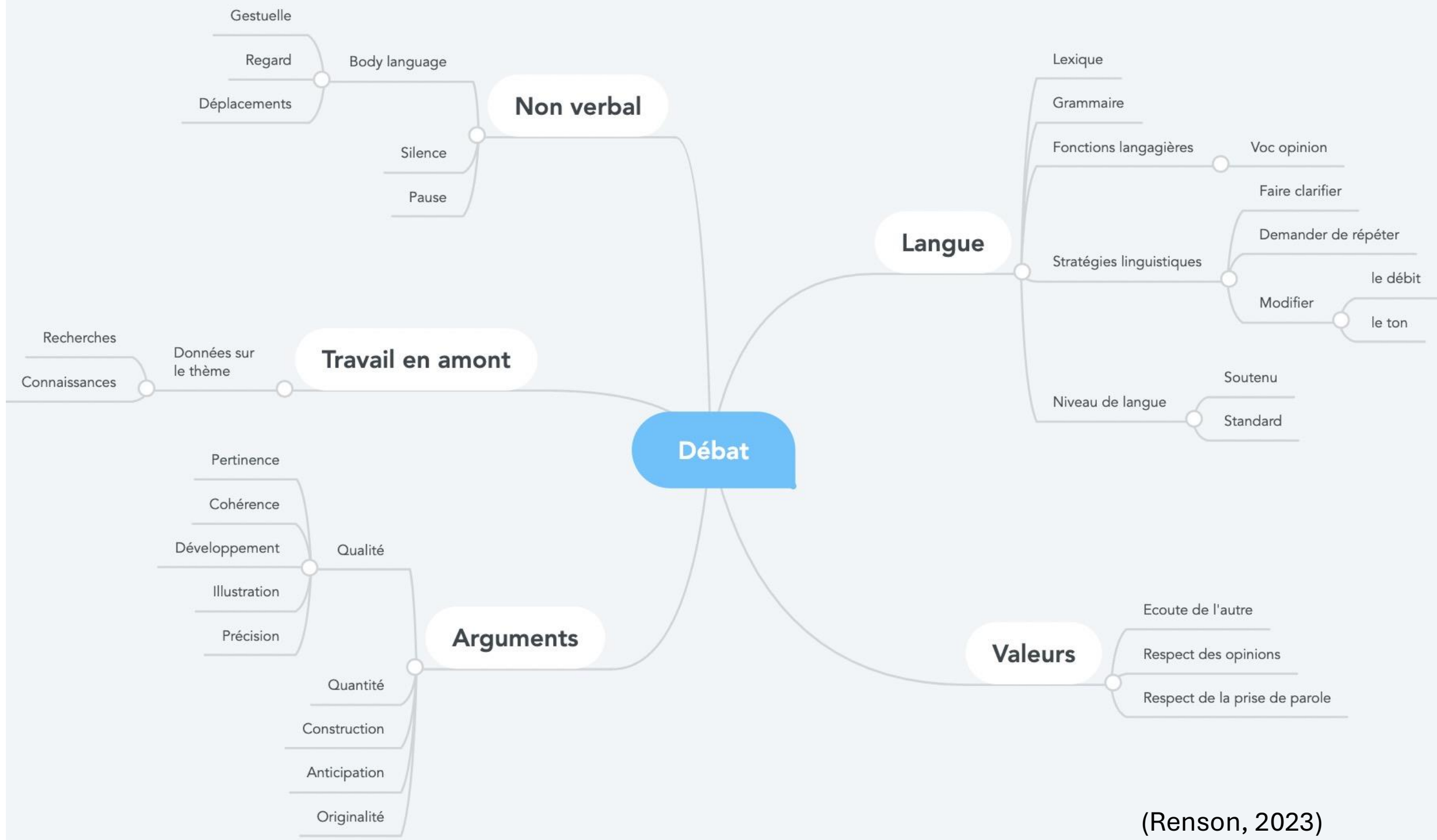
CHAMPS DIDACTIQUES PLURILINGUES • LA RECHERCHE EN MOUVEMENT


PETER LANG

- Le débat en classe de langue est donc majoritairement utilisé comme « prétexte » à un enseignement du lexique et/ou de la grammaire et/ou des fonctions langagières
- Le débat « sert » donc à enseigner *autre chose...* et on rend ainsi invisible les nombreuses compétences mobilisées lors de sa mise en pratique

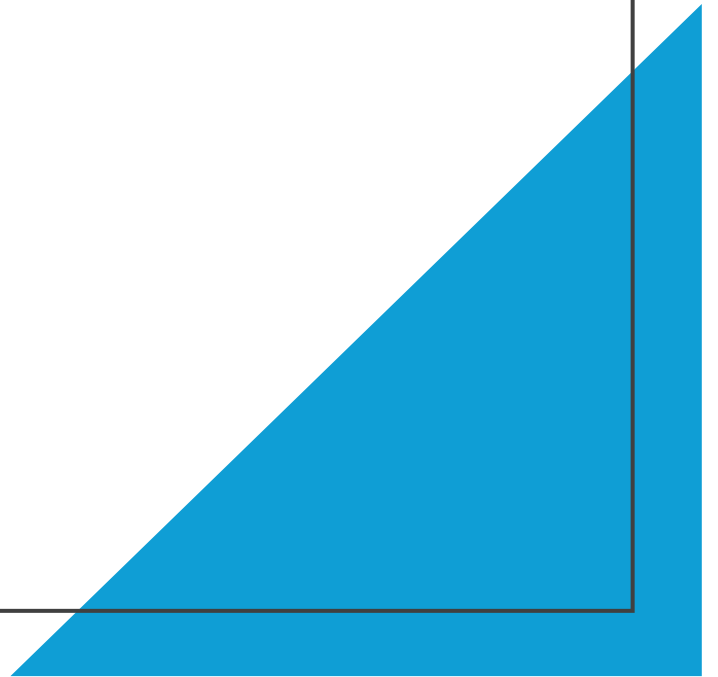
Selon vous, quelles sont les compétences
mobilisées lors d'un débat ?

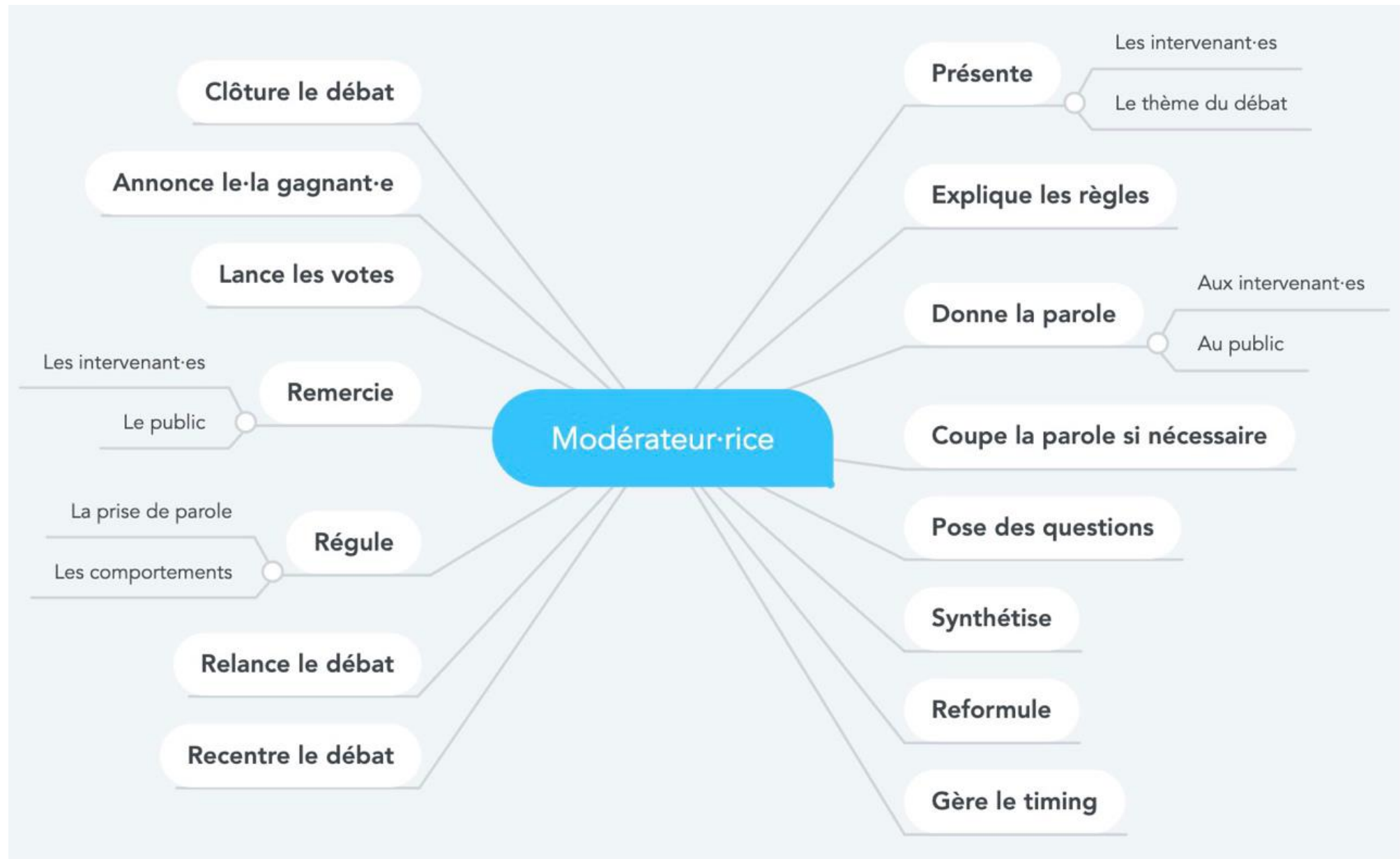




(Renson, 2023)

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





4. Enseignement et explicitation du genre textuel : la transposition didactique

La transposition didactique

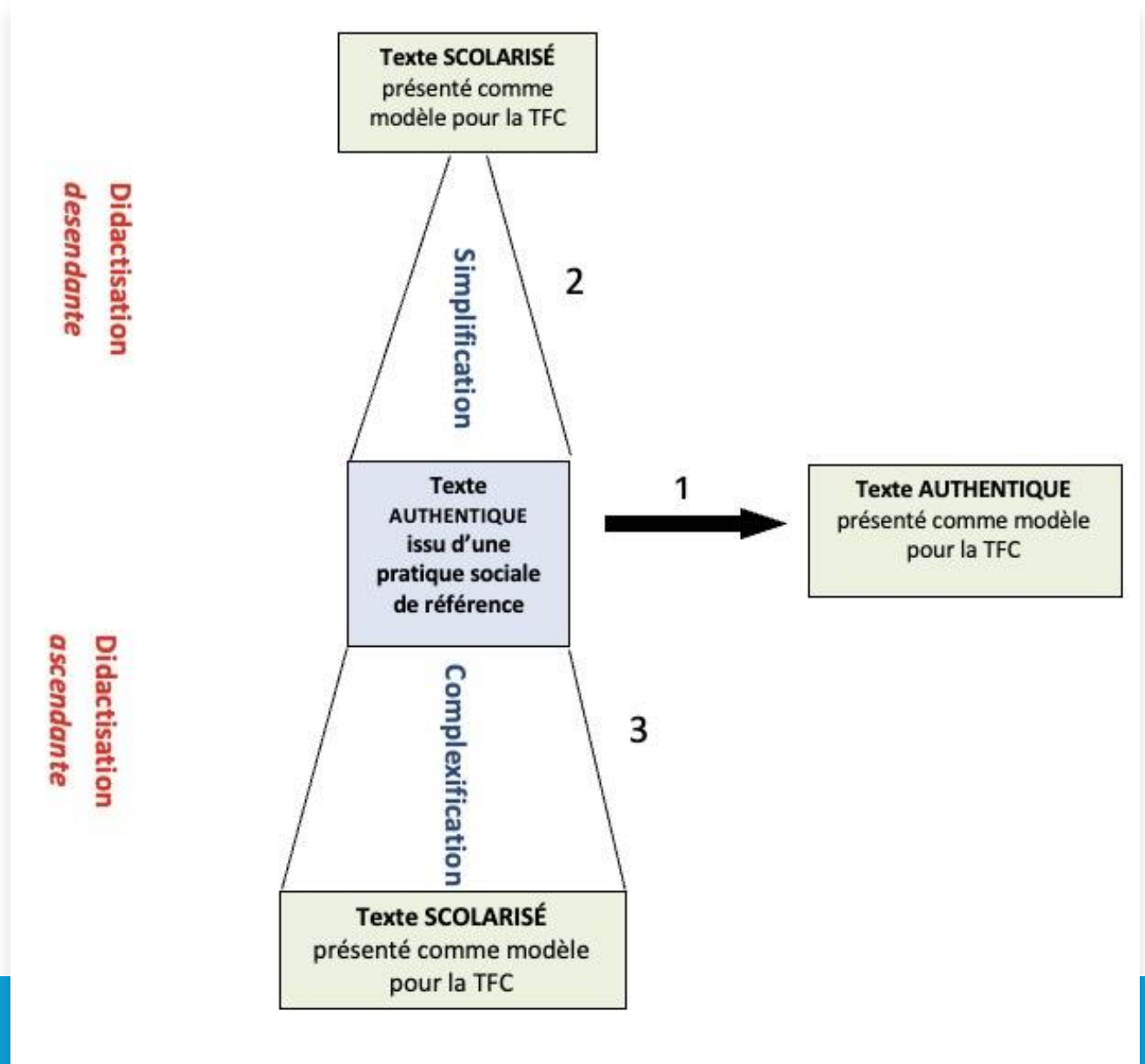
- Commencer l'intégration relativement tôt dans l'apprentissage de la LE et procéder de manière spiralaire :

[...] 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)

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 (2019-2020)



Vers une transposition didactique du débat télévisé

Processus de *simplification* (didactisation descendante)

- assouplissement de certaines règles
- fonctions des débateur·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

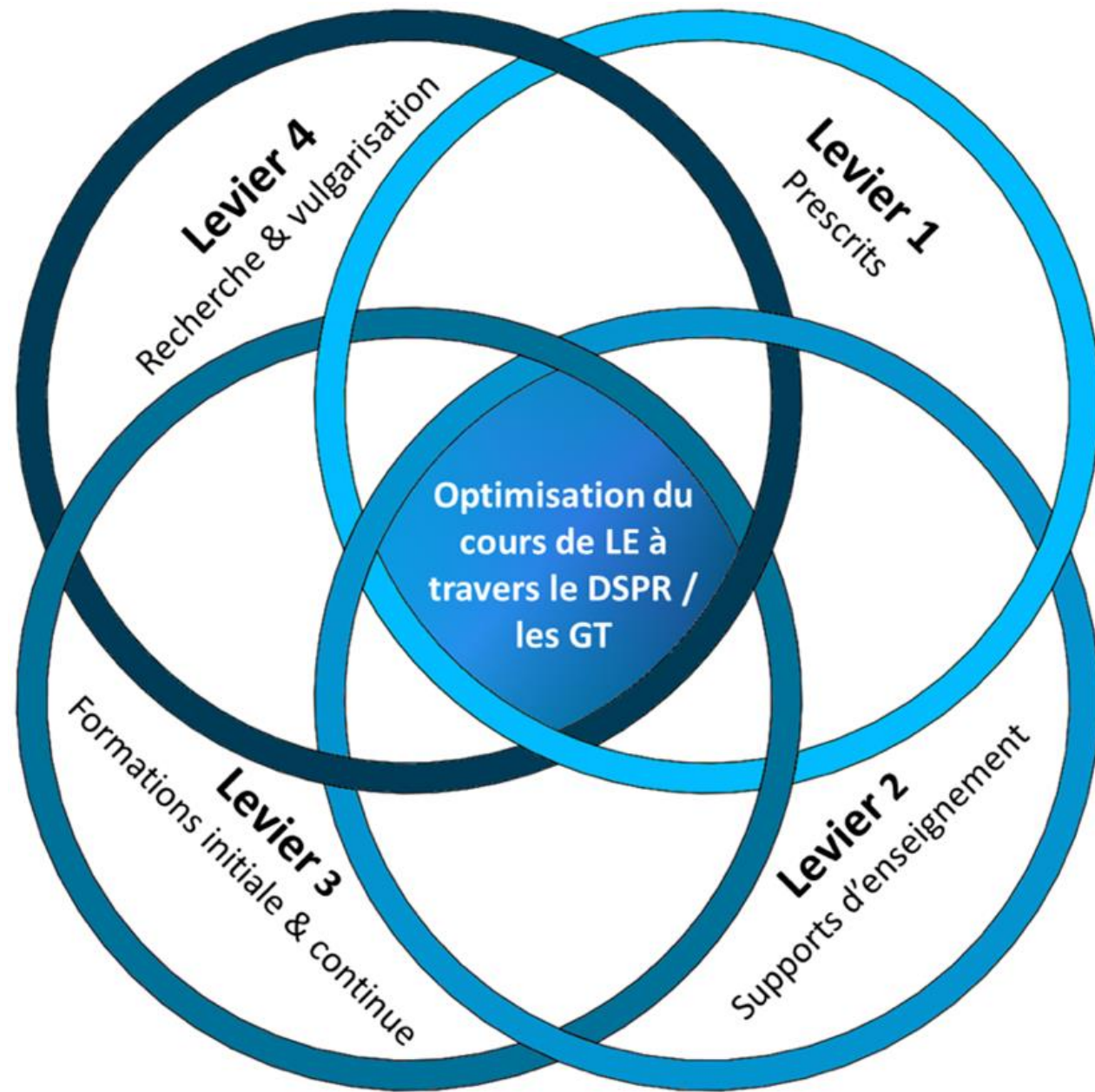
- Lorsqu'un·e enseignant·e demande à ses élèves d'utiliser un maximum de formules différentes afin d'exprimer leur point de vue et de ne pas se satisfaire de la répétition de l'expression « I think », il·elle « complexifie » une pratique sociale de référence et applique donc un processus de « didactisation 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

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

Quatre leviers pour optimiser l'enseignement des GT



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.