

**Myriam ABOU-SAMRA**

Université de Franche-Comté, Laboratoire ELLIADD

**Quels enseignements-apprentissages des « genres de discours » en contexte de Français Langue Seconde ?**

Article reçu le 15.04.2019 / Modifié le 20.07.2019 / Accepté le 21.07.2019

**Résumé**

Cherchant à identifier les besoins langagiers particuliers des élèves pour qui le français est une langue seconde et partant du constat que l'une des spécificités de ces contextes tient au fait que le français y est langue de scolarisation, nous nous proposons de nous intéresser aux genres discursifs mobilisés à l'école. Notre contribution s'inscrit dans un projet plus large qui cherche d'une part à rendre visibles et à caractériser les genres scolaires et d'autre part à identifier les dimensions enseignables de ces genres de discours afin de pouvoir proposer des dispositifs qui permettront aux élèves de s'y familiariser.

**Mots clés :** Français langue de scolarisation, Disciplines Non Linguistiques, genre de discours, analyse de manuels.

**Teaching and learning “discursive genres” in CLIL contexts****Abstract**

Working on fields where french is used as a language of schooling while it is in the mean time a foreign language, we will try to analyze the discursive genres that are used in the specific context of schooling. This article is part of a broader project in which we aim to make visible and to characterize the discursive genres used at school in order to then identify how these genres could be taught and learnt.

**Key words :** French as teaching language, Content and Language Integrated Learning, discursive genres, textbook analysis.

**Pour citer cet article :**

ABOU-SAMRA Myriam (2019). Quels enseignements-apprentissages des « genres de discours » en contexte de Français Langue Seconde ?. *Action Didactique*, [En ligne], 3, 86-103. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad3/AbouSamra.pdf>

**Pour citer le numéro :**

RICHER Jean-Jacques et KAABOUB Abdelkrim (dir.). Les genres de discours et la didactique du FLE-S ; FOS ; FOU [numéro thématique]. *Action Didactique* [En ligne], 3, juin 2019. <http://univ-bejaia.dz/ad3>.

## **Introduction**

Si l'on se penche sur la notion de « genre de discours » alors que l'on s'intéresse à l'enseignement – apprentissage du français langue seconde (désormais FLS), c'est parce que l'on suppose que, dans cette situation, les fonctions de la langue que l'on cherchera à développer ne seront pas exactement identiques à celles que l'on vise habituellement en français langue étrangère (désormais FLE). On peut en effet considérer que la spécificité des contextes d'enseignement-apprentissage du FLS est liée au fait qu'il s'agit d'un « mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français mais qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue » (Cuq, 2003, p. 109). On peut ainsi postuler que les besoins des apprenants pour qui le français n'est pas uniquement un objet d'étude mais également un médium d'apprentissage pour d'autres disciplines seront fortement liés au cadre scolaire dans lequel la langue est employée. Nous appuyant sur ce constat qui invite à la fois à identifier les compétences que doivent maîtriser les apprenants et à rechercher la manière dont elles pourraient être enseignées, nous analyserons comment la mobilisation de la notion de genre discursif permet d'envisager « des solutions pédagogiques originales qui procèdent par emprunt aux méthodologies en usage en FLE et en Français Langue Maternelle [désormais FLM] » (ibid, p. 109). Après avoir présenté différents contextes d'enseignement du FLS, nous rappellerons ce que l'on entend par « genre de discours » avant de nous consacrer plus précisément à la notion de « genres scolaires ». Nous accorderons ensuite une attention particulière à la question de l'enseignement-apprentissage de ces genres en nous appuyant notamment sur une analyse de manuels scolaires.

### **1. Langue de scolarisation et genres de discours**

Nous avons, dans notre introduction, fait un lien entre la notion de FLS et la fonction de scolarisation que la langue (non maternelle) française revêtait dans ces contextes. Il faut néanmoins préciser que cette caractéristique se retrouve dans des situations diverses telles que par exemple :

- celle des élèves allophones scolarisés en France ;
- celle des apprenants inscrits dans une filière bi-plurilingue où certaines disciplines non linguistiques (désormais DNL) sont enseignées en français ;
- celle encore d'élèves qui suivent l'intégralité de leur scolarité en français sans pour autant que cela soit leur langue première comme c'est le cas en Afrique francophone notamment (Vigner, 1987, 1992).

Bien que multiples, ces situations partagent une problématique commune liée au fait que le français y joue « **un triple rôle d'objet d'apprentissage, de vecteur d'apprentissage et de facteur d'insertion scolaire** » (Verdelhan-Bourgade, 2002). C'est la raison pour laquelle nous ne bornerons pas notre réflexion à l'un de ces contextes seulement, préférant réfléchir aux lieux de rencontres possibles, aux questionnements communs et aux solutions qui pourraient être partagées. Soulignons par ailleurs que cette fonction de scolarisation est également l'une de celles que revêt le FLM : estimant que la problématique du degré de maîtrise de la langue de scolarisation est également centrale dans les contextes où le français est la langue maternelle majoritaire, nous nous référerons également à des travaux traitant plus spécifiquement de ce contexte. Nous nous inscrivons ainsi dans une perspective qui envisage le fait que « sur un axe représentant les situations d'appropriation de la langue, le FLS se situerait entre les deux [FLM et FLE], quoique plus près du FLE » (Cuq & Gruca, 2002, p. 99) et qui admet le fait que ce positionnement peut se déplacer au fur et à mesure des apprentissages.

Il est aujourd'hui admis qu'« **accéder aux connaissances de l'École revient à accéder à de nouveaux genres** » (Beacco, 2013). Avant de préciser ce que désignent précisément ces « nouveaux genres », on peut rappeler la définition que donne Bakhtine (1984, p. 265) de la notion de « genre de discours » :

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel **domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques** et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le **tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé, pris isolément est, bien** entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours.

Comme le souligne Mourlhon-Dallis (2007, p. 11), cette définition lie étroitement la question du lieu d'énonciation et du genre de discours. A la suite de Maingueneau (2016, p. 8), on peut considérer « qu'un genre de discours est donc par nature “situé” ». Ainsi, si l'on cherche à analyser les spécificités de la langue utilisée au sein de l'école on pourrait se pencher sur l'ensemble des textes (oraux et écrits) qui circulent dans l'établissement et qui constituent donc l'actualisation des genres de discours scolaires. Maingueneau (ibid, p. 7) souligne néanmoins que « la recension et la

classification [des genres de discours pratiqués à l'intérieur des établissements d'enseignement] soulèvent de sérieuses difficultés pour peu qu'on ne se limite pas, comme on le fait le plus souvent, aux activités purement pédagogiques ». C'est en effet généralement aux genres liés directement à l'enseignement que l'on applique la notion de « genre scolaire », position qui peut s'expliquer par le fait que dans la sphère d'activité qu'est l'école, les « genres de discours qui semblent les plus proches de la finalité qui est communément admise à l'institution concernée [sont ceux] où sont mis en relation enseignants et enseignés ». Maingueneau (ibid, p. 7) qualifie cette zone directement liée à la relation d'enseignement de zone « pédagogique » et la distingue des zones « péripédagogiques » (comprenant par exemple les bulletins scolaires et les conseils de classe) et « extrapédagogiques » (comprenant par exemple les activités administratives).

Nous nous intéresserons ici aux genres de la zone pédagogique (qui s'actualisent au moment des cours, des devoirs et des interrogations) sans nous restreindre nécessairement aux genres scolaires « canoniques » reconnus par l'institution (tels que l'exercice, la consigne, le résumé, la dissertation, etc). Souhaitant placer les besoins langagiers liés à l'enseignement – **apprentissage de DNL en langue seconde au cœur de l'enseignement** – apprentissage de la langue, nous nous intéresserons à ce qui se passe, sur le plan langagier, dans les cours de DNL. Causa (2014) distingue quatre types de discours dans la classe de DNL : le discours ordinaire (celui de la communication courante), le discours de vulgarisation (mobilisé lorsque l'on utilise des documents tirés des médias par exemple), le discours didactique (à travers lequel s'opère la transmission) et le discours spécialisé (celui qui est propre à la matière enseignée et qui se retrouve notamment dans les manuels). À la suite de Rastier (cité par Boré, 2006, p. 43), on peut considérer qu'

une langue n'est pas « une et unique », [qu'] elle est constituée par l'ensemble des textes qui l'attestent : ce sont des objets culturels, élaborés dans des pratiques sociales particulières et qui ont elles-mêmes une histoire. A ces pratiques correspondent des discours et des genres. [...] **comme tout texte relève d'un genre, la typologie des genres** commande celle des textes. En outre, comme tous les genres relèvent d'un discours déterminé, leur typologie est sans doute subordonnée à celle des discours (juridique, scientifique, etc.).

Ainsi pour travailler sur les genres scolaires, on pourra s'intéresser à l'ensemble des textes qui sont réceptionnés ou produits dans la classe, qu'il s'agisse des textes produits par l'enseignant lorsqu'il expose son cours, des textes lus et analysés dans le manuel, des interactions que les apprenants

doivent mettre en œuvre lorsqu'ils travaillent en groupe ou encore des travaux qu'ils doivent produire sous forme par exemple d'exposé oral, d'affiche, de texte écrit, etc.

## 2. Langue des disciplines, langue de la connaissance

On constate que la plupart des travaux du Conseil de l'Europe s'intéressant aux situations d'enseignement-apprentissage en langue étrangère se penchent sur ce qui se déroule en classe en s'attachant à la question de la langue de chacune des différentes disciplines. Des titres tels que *Langue et matières scolaires : dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* (Beacco, Coste, Van de Ven et Vollmer, 2010) ou encore *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires pour l'apprentissage / enseignement des sciences à la fin de la scolarité obligatoire* (Vollmer, 2010) témoignent du fait que l'univers discursif spécifique de l'École est souvent appréhendé à travers le prisme des disciplines qui composent le domaine scolaire. On peut en effet considérer que chaque domaine de spécialité utilise des genres de discours spécifiques, les catégories de textes qui y sont mobilisés pouvant être décrits du point de vue linguistique et matériel « comme caractérisés par une structure et des réalisations verbales plus ou moins ritualisées et contraintes ». Ceci vaut autant pour ce qui relève de l'exposé des connaissances par l'enseignant, des textes oraux et écrits que les apprenants doivent comprendre ou produire ou encore des échanges entre apprenants lors des travaux de groupe. Ceci étant, on peut estimer qu'« apprendre une science signifie [...] devenir capable de comprendre et de produire des textes conformes à la culture du domaine » (Beacco et *al.*, 2010, p. 9). Précisions cependant que si certains de ces textes sont fortement contraints et ritualisés (à l'instar du compte-rendu d'expérience par exemple), d'autres le sont moins (comme par exemple les écrits intermédiaires que l'on peut rencontrer dans les brouillons ou encore dans les écrits initiaux où l'on demande aux apprenants d'exprimer leurs représentations sur le sujet qui va faire l'objet du cours).

Lorsqu'on aborde la question des genres scolaires, on va généralement au-delà de la question des dimensions langagières de l'enseignement des connaissances pour s'interroger sur les relations qui unissent langage et connaissance. Cette question n'est pas étudiée uniquement dans les contextes d'enseignement-apprentissage en langue étrangère, en témoignent notamment les travaux de Duvert & Zakhartchouk (1999) en didactique des mathématiques ou ceux de Jaubert (2008), Schneeberger & Vérin (2009) en didactique des sciences – tous ancrés dans un contexte où le français est

généralement la langue maternelle des élèves. Des didacticiens de diverses disciplines réexaminent donc actuellement la place du langage dans les situations d'enseignement – apprentissage et cherchent à analyser le rôle des interactions langagières dans la construction des savoirs. Ainsi, on considère que « le langage n'est pas seulement un moyen de transmission mais un instrument utilisé pour la construction et la discussion des connaissances » (Beacco, 2018, p. 25). Les activités d'écriture notamment peuvent, au-delà du moyen privilégié qu'elles représentent pour exposer des connaissances, être envisagées comme un outil heuristique qui va permettre aux apprenants de construire leurs propres idées (Catel, 2001). Les écrits ne constitueraient ainsi pas un but en eux-mêmes mais joueraient un rôle dans l'évolution de la pensée scientifique de l'apprenant (Verin, 1988).

### **3. Appropriation des genres scolaires**

Nous avons rappelé de manière succincte qu'il existait des genres spécifiques à chaque champ conceptuel et que ces genres, mobilisés en classe, permettaient d'exprimer et de construire des connaissances nouvelles. Lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement-apprentissage du français en contexte FLS, on peut se pencher sur la question de l'acquisition de ces genres qui sont souvent appris sans être enseignés explicitement (Beacco, 2013). Cette question est notamment abordée dans des travaux qui s'inscrivent dans une perspective socio-interactionniste de l'enseignement-apprentissage et qui postulent donc un lien fort entre interaction et acquisition. On considère alors que l'apprenant est soutenu dans son appropriation par un partenaire compétent, l'enseignant, qui va l'accompagner par son étayage (en le corrigeant, en reformulant, en posant des questions permettant de le guider). On peut par conséquent parler d'une habileté construite progressivement et de façon interactive – elle est donc co-construite. Ainsi, analyser les interactions de classe peut permettre d'identifier la manière dont elles fonctionnent et de dégager en quoi elles contribuent au développement de nouvelles compétences, notamment génériques. Des études s'intéressant aux interactions en classe de DNL dans le cadre de l'enseignement bi-plurilingue ou monolingue montrent ainsi qu'il y a une relation entre la dimension communicative de l'activité langagière et son rôle d'outil de construction des connaissances (Jaubert, 2008) et que l'on peut donc parler de construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires (Berthoud et Gajo, 2005). Pour Jaubert (2008), si l'on admet comme Bakhtine (1984) que chaque sphère d'activité humaine élabore ses propres genres discursifs et que les genres sont indissociables de la pratique sociale qui les génère alors les genres ne peuvent émerger en dehors des pratiques qui les façonnent. Cela étant, l'apprentissage des compétences discursives ne peut donc s'envisager qu'au

travers de l'activité qui les mobilise : ce sera en faisant des sciences à l'école que l'on apprendra à maîtriser les genres scientifiques scolaires.

Ainsi, l'enseignant de DNL va, en mobilisant des genres nouveaux, permettre **d'accroître les connaissances** en langue des apprenants en élargissant notamment leur répertoire langagier. Si les compétences linguistiques mises **en œuvre dans l'apprentissage** et l'utilisation des concepts doivent être acquises en même temps que les notions propres à la discipline, il semble important d'interroger le rôle précis des enseignants de DNL. On peut en effet estimer que :

**la « question de la langue » dans l'enseignement des matières scolaires n'est pas à considérer (...) comme relevant d'une sorte de responsabilité collective de tous les enseignants. (...). Elle est au cœur même de la transmission et de l'acquisition des connaissances et, à ce titre, elle constitue une responsabilité spécifique des enseignants de disciplines et non une annexe de l'enseignement de la langue comme matière (Beacco et al., 2010, p. 19).**

Si l'on considère que l'étayage est une condition de l'apprentissage, on modèrera néanmoins le rôle que peut jouer le bain linguistique, « le processus par lequel l'enfant apprend la langue parlée autour de lui ne se fai[san]t pas par simple contact ou imprégnation » (Canut, 2010, p. 4). On cherchera ainsi plutôt à expliciter cet apprentissage, ce qui nécessite entre autres l'identification des spécificités linguistiques liées aux genres qui pourront ensuite être transposées en objectifs d'apprentissage.

#### **4. Définition d'objectifs linguistiques**

S'il importe de définir des objectifs linguistiques pour permettre une construction de la langue de la discipline, il est également essentiel de ne pas limiter ces derniers à la dimension lexicale de la langue. La tentation consiste en effet généralement à envisager la langue scientifique comme un simple lexique de spécialité dont la maîtrise suffirait à savoir « parler physique » ou « parler maths » alors que la spécificité de la communication scientifique ne réside pas uniquement dans la terminologie utilisée (Richer, 2008). Comme le rappelle Vollmer (2010), la maîtrise des genres scientifiques scolaires exige des compétences qui « ne sauraient se résumer à la connaissance d'un vocabulaire spécialisé ni à la juxtaposition de fragments de connaissances scientifiques » (Vollmer, 2010, p. 18). Il propose plutôt de privilégier une entrée par les fonctions discursives, ces dernières pouvant « constituer un cadre pour traduire les connaissances en un langage et un discours » (Beacco et al., 2010, p. 15). On peut à ce titre parler de fonctions cognitives-

linguistiques et se référer notamment au *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, 2015) qui s'attache à prendre en compte les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires et qui mentionne notamment des fonctions telles que décrire, localiser, quantifier, classier, comparer, déduire, définir, raconter, rapporter, interpréter, mettre en relation, expliquer, illustrer, évaluer, supposer, argumenter, etc. Il est ici impossible de décrire les ressources langagières nécessaires à la réalisation de chacune des fonctions discursives mentionnées mais nous pouvons par contre analyser la manière dont elles s'affichent (ou non) dans les manuels.

Analyser un manuel, même succinctement, ne nous renseignera ni sur les pratiques enseignantes ni sur ce qui se passe en classe mais nous permettra de voir si la dimension langagière des disciplines est intégrée dans le curriculum prescrit<sup>1</sup>. Compte tenu du cadre restreint dont nous disposons ici, nous avons choisi de nous intéresser à deux manuels de Sciences de la Vie et de la Terre (désormais SVT) utilisés en France où la maîtrise de la langue est inscrite au programme du socle commun<sup>2</sup> comme en témoigne l'extrait suivant et plus particulièrement la ligne D1 :

Compétences travaillées dans le chapitre			
Domaines du socle	Compétences	Activités	Exercices
D1. Les langages pour penser et communiquer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communiquer sur ses démarches, ses résultats et ses choix, en argumentant.</li> <li>• Lire, exploiter et représenter des données sous différentes formes.</li> </ul>	3	10 11
D3. La formation de la personne et du citoyen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonder ses choix de comportement responsable vis-à-vis de la santé ou de l'environnement sur des arguments scientifiques</li> </ul>	5	
D4. Les systèmes naturels et les systèmes techniques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les impacts des activités humaines sur l'environnement à différentes échelles.</li> </ul>	2	12
D5. Les représentations du monde et l'activité humaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre les responsabilités individuelle et collective en matière de préservation des ressources de la planète.</li> </ul>	1 4	

SVT, 3<sup>ème</sup>, Magnard, 2017.

On peut par ailleurs constater que les tâches (ici nommées « missions ») sont abordées avec une entrée par les fonctions cognitivo-discursives :

La mission : Décrire comment les nutriments et le dioxygène circulent dans le milieu intérieur (SVT, 3<sup>ème</sup>, Belin, 2017)

1 À la suite de Perrenoud (1994), on peut distinguer le curriculum prescrit (qui relève du niveau de la programmation) et le curriculum réel (qui relève de ce que vit l'apprenant).

2 Cf. <https://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

La fonction « décrire » est ensuite détaillée et un guidage méthodologique est fourni aux apprenants. On voit ainsi que pour « décrire » il faut « comparer » puis « faire un schéma ». Parallèlement, un focus sur la langue est présenté mais il ne concerne que l'aspect lexical :

**Vocabulaire**

**Artère (une) :** vaisseau sanguin qui part du cœur et va vers les organes.

**Veine (une) :** vaisseau sanguin qui va des organes vers le cœur.

▶ Pistes d'exploitation

**Pour décrire comment les nutriments et le dioxygène circulent dans le milieu intérieur :**

- 1 Comparez les caractéristiques d'un système circulatoire ouvert et d'un système circulatoire clos (doc. 1 à 3).
- 2 Faites un schéma montrant le trajet suivi par le sang d'un mammifère après son expulsion soit du ventricule gauche, soit du ventricule droit (doc. 4).
- 3 Indiquez sur votre schéma les lieux où le sang se recharge en nutriments et dioxygène, et les lieux où nutriments et dioxygènes sont consommés (doc. 4).

SVT, 3ème, Belin, 2017.

On aurait ainsi tendance à dire que l'approche de la langue se fait essentiellement par une entrée méthodologique<sup>3</sup> d'une part, lexicale de l'autre, puisqu'on ne relève que très rarement des activités qui permettraient d'accompagner la construction des textes de manière plus guidée en prenant en compte les caractéristiques pragmatiques, énonciatives, textuelles et linguistiques du genre. Il serait faux de dire qu'elles n'existent pas car même dans ce manuel où ces dimensions sont généralement occultées on peut, de manière ponctuelle, trouver des exercices tels que celui-ci :

**de travaille une compétence**

**S'exprimer en utilisant la langue française** DL1

**Niveau de maîtrise** ○○○○

**Dans le bon ordre**

- Puis ces nutriments passent dans le sang au niveau de l'intestin grêle.
- Les aliments sont transformés en nutriments dans l'estomac et dans l'intestin grêle.
- Enfin, arrivés aux cellules, les nutriments sont impliqués dans des transformations chimiques libérant de l'énergie.
- Le sang les transporte alors dans tout l'organisme.

Quatre phrases dans le désordre.

▶ Vous aurez atteint un niveau satisfaisant si vous répondez correctement à la question ci-dessous :

Réécrivez les phrases dans l'ordre chronologique et soulignez les indices qui vous ont permis de le faire.

SVT, 3ème, Belin, 2017.

3 Nous parlons d'entrée méthodologique dans la mesure où l'on fournit aux apprenants un ensemble de règles et de démarches à adopter pour réaliser la tâche.

Cette activité nous semble intéressante car elle a la particularité d'insister sur une des opérations discursives présente dans le texte (faire progresser des informations selon un ordre chronologique) et d'accompagner ainsi l'apprenant dans la rédaction d'un texte conforme à la culture du domaine. Dans un contexte où le français est langue seconde, il conviendrait selon nous de multiplier ce type d'activités. De la même façon, il pourrait être intéressant de proposer des encarts permettant de récapituler les différentes « manières de dire » de chacune des fonctions-clés travaillées - sans néanmoins tomber dans l'écueil qui consisterait à fournir des modèles trop restreints et stéréotypés. Il ne s'agit pas tant pour l'enseignant de DNL d'enseigner ces structures que de faire prendre conscience du fait que ce sont elles qu'on utilise.

## **5. Quid alors de l'enseignement-apprentissage de la langue comme matière ?**

Pour Beacco et al. (2015, p. 75), « dès lors qu'il est admis que la langue est centrale dans toutes les matières, il convient de se demander si cette reconnaissance influe sur la manière dont le rôle de la langue comme matière est compris ». En effet, avant que l'on ne revisite le rôle des enseignants de DNL, il était admis que la question de la maîtrise de la langue relevait exclusivement du domaine de l'enseignant de langue<sup>4</sup>. C'est lui qui avait comme mission de développer la maîtrise de la langue de scolarisation et il était donc en quelque sorte au service des autres disciplines (ibid, p. 75). Aujourd'hui, la discipline « langue » a toujours notamment pour objectifs de développer une connaissance explicite de la langue et de fournir aux apprenants des outils pour analyser, comprendre et produire les textes. Pour Claudel et Laurens (2016), que l'on soit dans un contexte de FLM ou de FLE, on prône aujourd'hui « l'articulation du travail sur la langue et l'étude de documents et de contextes de communication variés afin de faire prendre conscience des formes langagières à utiliser dans diverses situations » (ibid, p. 2). Si la volonté de placer l'étude de la langue au service de la communication se retrouve aujourd'hui en FLE et en FLM, on peut néanmoins relever que le « genre discursif » est appréhendé comme objet d'enseignement en didactique du FLM alors que la didactique du FLE a pour sa part majoritairement organisé l'accès à la langue par le biais des « actes de paroles » (ibid, p. 2). Ainsi, si « faire produire des genres scolaires / sociaux » est un objectif en FLM, il s'agira en FLE d'amener les apprenants à « (inter)agir en situations de communication » (ibid, p. 5). On constate ainsi que les savoirs et savoir-faire langagiers ciblés ne relèvent pas de la même

---

4 Entendu comme langue principale d'enseignement, il s'agit donc du français dans notre propos.

notion et on peut se demander si, en didactique du FLE, la dimension discursive des textes étudiés n'est pas occultée par leur dimension fonctionnelle<sup>5</sup>.

On peut rappeler que ces deux dimensions sont constitutives de la compétence pragmatique telle que définie dans le CECRL<sup>6</sup> (Conseil de l'Europe, 2001). En effet, cette dernière suppose notamment une compétence discursive et une compétence fonctionnelle. La première consiste à connaître les principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés alors que la seconde vise à connaître les principes selon lesquels les messages sont utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives. Si nous analysons ces deux compétences à la lumière des travaux de Claudel et Laurens (2016) qui estiment qu'en langue étrangère, « l'unité didactique est conçue pour réaliser une tâche ou communiquer en situation à partir de l'appropriation d'actes de parole » alors qu'en langue première « la séquence didactique est construite pour s'approprier un genre oral ou écrit formel », on est tenté de dire que la compétence discursive se trouve au centre des préoccupations en didactique du FLM alors que c'est la compétence fonctionnelle qui occupe cette place en didactique du FLE. Claudel et Laurens (ibid, p. 3) plaident pour une prise en compte du genre discursif en didactique du FLE, estimant que le genre « défini par des contenus, des **structures communicatives et des traits linguistiques a (...) pour avantage de** représenter les formes langagières identifiables et reconnues dans l'infini des réalisations possibles de la langue, ce qui donne un cadre d'apprentissage aux apprenants ». Dans les contextes FLS où, comme nous l'avons vu, « la (re)connaissance et l'appropriation des différents types de textes, de discours et de genres textuels / discursifs » (Causa, 2016, p. 4) est essentielle, accorder une place privilégiée à la maîtrise de la compétence discursive nous semble indispensable.

Ceci étant, il apparaît important de doter l'enseignant de langue de moyens lui **permettant d'accroître sa connaissance des genres discursifs mobilisés** en classe de DNL. L'enseignant pourrait pour cela s'appuyer notamment sur une analyse des manuels : l'objectif ne serait pas bien entendu qu'il utilise ce support dans sa classe mais qu'il l'analyse, en amont, afin d'être en mesure d'identifier certaines des caractéristiques des genres mobilisés. Pour illustrer nos propos, nous travaillerons autour d'une des activités du manuel de SVT présenté plus haut qui consiste à accomplir une « mission » en s'appuyant

---

5 À la suite de Bardière (2016), on peut noter que le Cadre Européen de Référence pour les Langues (désormais CECRL) appréhende le contenu linguistique en termes de fonctions langagières plutôt qu'en termes d'actes de parole.

6 Dans le CECRL, la compétence pragmatique est l'une des composantes de la compétence de communication, aux côtés de la compétence linguistique et sociolinguistique.

sur les informations contenues dans divers documents. Nous nous concentrerons ici sur une partie des documents seulement (annexe 1), leur analyse devant permettre aux élèves de « comparer les caractéristiques des systèmes circulatoires ouverts et clos ». Cette activité s'articule autour d'un genre plus ou moins établi, le commentaire de documents, et sollicite des documents graphiques, textuels et iconographiques. Le commentaire de documents est un genre qui peut se décliner dans différentes disciplines (notamment en Histoire-Géographie, en français et en SVT) et qui peut concerner des documents de nature diverse (texte, photographie, graphique, schéma, etc). Quelque soit la discipline et les supports, il exige néanmoins de la part de l'élève une capacité à observer les documents, à découvrir les liens qui les unissent aux connaissances acquises et enfin à les interpréter. En nous appuyant sur les travaux que Schneuwly et Dolz consacrent au résumé (1997, p. 39), on peut considérer le commentaire comme variante d'un genre ou d'un ensemble de genres varié. Ceci permet de l'analyser « dans la perspective du genre dont il fait partie » - la large gamme des commentaires - « et de décrire des techniques d'écriture, au sens large du terme, qui sont propres aux variantes de ce genre, et d'autre part de définir sa spécificité par rapport aux autres variantes. Ainsi, sans négliger les variantes qui peuvent résulter notamment des types de documents soumis à l'exercice, de la discipline dans laquelle l'exercice est réalisé et de la tâche demandée, on peut ici esquisser une analyse qui nous informera des caractéristiques d'une des variantes du genre<sup>7</sup>. En lui appliquant le cadrage que l'on trouve chez Claudel et Laurens (ibid, p. 9) et qui est conçu pour permettre de prendre en compte les caractéristiques pragmatiques, énonciatives, textuelles et linguistiques du genre, nous pourrions aboutir à la proposition suivante :

Commentaire de documents (2 schémas commentés et 1 photographie illustrative)						
Visée communicative	Actes de parole	Séquences textuelles dominantes	Opérations / phénomènes discursifs	Faits de langue	Dimension culturelle	Tâche
Faire savoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informer</li> <li>- Rendre compte d'une succession de faits</li> <li>- Indiquer un déplacement</li> <li>- Définir</li> <li>- Comparer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- descriptive</li> <li>- explicative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exposition de faits</li> <li>- progression des informations selon un ordre chronologique</li> <li>- définition</li> <li>- effacement des énonciateurs</li> <li>- présent à valeur temporelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connecteurs temporels</li> <li>- indicateurs de lieu</li> <li>- pronom COD « y »</li> <li>- verbes de mouvement</li> <li>- forme passive</li> <li>- participe présent</li> <li>- conséquence</li> <li>- comparaison</li> <li>- relatif « qui »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les relations texte / image</li> <li>Sur le plan méthodologique, exercice réalisé dans la tradition scolaire française</li> </ul>	Comparer les caractéristiques des systèmes circulatoires ouverts et clos

7 Afin de parvenir à une description plus fine de ce genre, nous pourrions appliquer cette analyse aux différentes variantes existantes. Cela permettrait de dégager d'une part les techniques d'écriture propres au genre et d'autre part de définir la spécificité de chacune des variantes du genre.

Ce cadrage permet une analyse du texte qui prend en compte à la fois la communication (*via* la colonne acte de parole), les techniques d'écriture propres au genre (*via* la colonne opérations / phénomènes discursifs) ainsi que les spécificités grammaticales et lexicales du genre (*via* la colonne faits de langue). Appliqué à l'enseignement-apprentissage de la langue de scolarisation il permettrait, sans faire disparaître l'aspect pragmatique des textes, d'accompagner les apprenants dans la connaissance des mécanismes qui régissent le fonctionnement des textes d'une part et dans le « repér[age] des unités linguistico-discursives récurrentes » (Causa, 2016, p. 9) d'autre part. Ces activités, qui participent à « l'appropriation des processus de mise en texte » (ibid, p. 9), ne signifient pas qu'on ne lira plus ou que l'on n'écrira plus dans les autres disciplines mais que l'on construira en cours de langue « les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours » (BO n°11 du 26 novembre 2015). Pour préparer les apprenants à suivre des enseignements en français, on peut ainsi envisager de travailler :

- sur le repérage des éléments permettant de contribuer à l'identification d'un genre en localisant ses traits spécifiques, les faits de langue qu'il contient et les opérations discursives qui le constituent (si l'on travaille sur la description d'un paysage par exemple on repérera des séquences mobilisant notamment la description, la comparaison, la modalité appréciative, etc. autant de phénomènes discursifs qui pourront ultérieurement être remobilisés dans le contexte discursif de la DNL<sup>8</sup>) ;
- sur des structures langagières qui seront fréquemment employées dans les DNL en les mobilisant dans un autre contexte discursif (il est par exemple possible de travailler sur les outils nécessaires à la comparaison sans inscrire ses propos sur les caractéristiques du système circulatoire – pour reprendre l'activité de DNL présentée *supra*).

## Conclusion

Nous avons vu qu'il existait des genres spécifiques à chaque champ conceptuel et que ces genres, mobilisés en classe, permettaient d'exprimer et de construire des connaissances nouvelles. Lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement-apprentissage du français en contexte FLS, on peut se pencher sur la question de l'acquisition de ces genres qui sont souvent appris sans être enseignés explicitement (Beacco, 2013). Nous estimons ainsi que la

---

8 La description variant selon les disciplines, cela implique de la part de l'apprenant un travail de transposition qui devra être accompagné : l'enseignant de DNL pourra partir des conceptions initiales de l'apprenant, conceptions qu'il saura exprimer grâce au travail réalisé en cours de langue, puis lui permettre de construire progressivement le positionnement énonciatif adéquat pour entrer dans le contexte disciplinaire (Jaubert, 2008).

notion de genre de discours peut-être mobilisée à deux niveaux : celui des programmes de DNL et celui des programmes de langue comme matière. Cela implique de dégager les spécificités des genres de discours des disciplines concernées, de décrire des techniques d'écriture propres à chaque genre et à ces variantes (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 39) et de travailler à l'articulation entre genres de discours et grammaire (Richer, 2011, p. 23). En s'appuyant sur ce travail, il sera possible de créer des activités qui permettront aux apprenants de se familiariser à la notion de genre discursif et de développer leur capacité à « identifier des pratiques scripturales intrinsèquement liées à des secteurs d'activités déterminés » (Claudel et Laurens, 2016, p. 10). Le cours de langue pourrait ainsi être le lieu où d'une part on se prépare à entrer dans les textes de la discipline et où d'autre part on revient sur les textes produits en cours de DNL afin d'analyser les variations disciplinaires et culturelles des genres scolaires. Ce travail implique un va-et-vient entre les différentes disciplines, un décloisonnement qui vise à créer des synergies entre les matières et qui s'inscrit dans la tendance actuelle valorisant par exemple l'interdisciplinarité. On peut néanmoins souligner que si l'interdisciplinarité n'est pas pensée au niveau des programmes, elle suppose de la part des enseignants un travail collaboratif intense qu'ils n'ont que trop rarement la possibilité d'instaurer.

## Références bibliographiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique, *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 13, <http://journals.openedition.org/rdlc/462>
- Beacco, J-C. (2013). **L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation**. *Pratiques*, 157-158, 189-200. <http://journals.openedition.org/pratiques/3838>
- Beacco, J-C. Coste, D. Van de Ven P-H. et Vollmer, H. (2010). Langue et matières scolaires : Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- Beacco, J-C. Fleming, M. Goullier, F. Thürmann, E. Vollmer, H. (2015). Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires : Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)
- Beacco, J-C. (2018). Le langage dans toutes les matières scolaires : la perspective **du Conseil de l'Europe**. *Méthodal*, 2, 21-38.

- Berthoud, A-C et Gajo, L. (2005). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire, Rapport final <http://www.academia.edu/546177/>
- Boré, C. (2006). Les genres scolaires comme corpus : construction d'une problématique. Dans Boré (dir). *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, p 41-56. Presses universitaires de Namur.
- Canut, E. (2010). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. **Congrès FNAME, Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée.** Quels obstacles ? Quels leviers ?, 2009, Dole, France. <hal-00524227>
- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre ? Écrire pour comprendre ? État de la question. *Aster*, 33, 17-47.
- Causa, M. (2014). **Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives** », *Les Carnets du Cediscor*, 12, <http://journals.openedition.org/cediscor/964>
- Claudiel, C. et Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet **d'enseignement en didactique du français**. Congrès Mondial de Linguistique Française. DOI: 10.1051/shsconf/201627005
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
- Cuq, J-P. (dir). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- Cuq, J-P et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- Duvert, R. et Zakhartchouk, J-M. (1999). *Français-mathématiques : 52 outils pour un travail commun au collège*, CRDP Amiens.
- Jaubert, M. (2008). *Langage et construction de connaissance à l'école , Un exemple en sciences*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Maingueneau, D. (2016). Quelques remarques sur le genre scolaire. *Recherches*, 65, 7-16
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). Communication électronique et genres du discours. *Glottopol*, 10, 11-23.

- Perrenoud, P. (1994). Curriculum : le réel, le formel, le caché. Dans Houssaye, J. (dir). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76, ESF.
- Richer, J-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques : une didactique spécialisée ? *Synergies Chine*, 3, 15-30.
- Richer, J-J. (2011). Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement / apprentissage du F.L.E ? *Linx*, N°64-65, 15-26.
- Schneeberger, P. et Verin, A (dir). (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences*. INRP.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherche en didactique du français langue maternelle*, 15, 27-40.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris : PUF (Education et formation)
- Verin, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences, *Aster*, 6, 15-46.
- Vigner, G. (1987). Français langue seconde : une discipline spécifique. *Diagonales*, 4, 42-45.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. Dans H. Besse, M. Ngalasso et G. Vigner (coord.), *Français langue seconde, Études de Linguistique Appliquée*, 88, 39-53.
- Vollmer, H. (2010). Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires pour l'apprentissage / enseignement des sciences à la fin de la scolarité obligatoire. [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)

### **Manuels cités**

- Albertini-Mattei, S., Azan, J., Bastonero, M., Dall, S., Delaire-Echard, S., Gaudent, R., Girault, J. Joseph, C., Salviat, B., Schneider, T. (2017). *SVT, 3ème*, Magnard.
- Pothen, A. et Rebulard, S. (dir). (2017). *SVT, 3ème*, Belin.

## Annexe 1

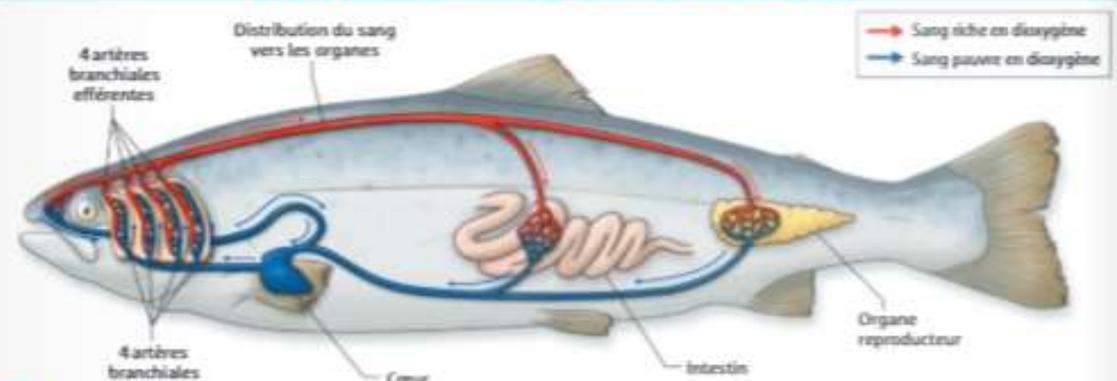
**Unité**

## La distribution des nutriments et du dioxygène

Les animaux prélèvent dans leur environnement des aliments et du dioxygène. Le dioxygène passe directement dans le milieu intérieur, les aliments sont d'abord transformés en nutriments.

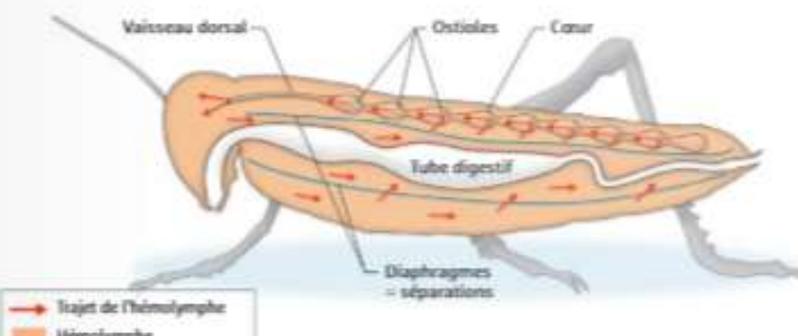
**La mission** Décrire comment les nutriments et le dioxygène circulent dans le milieu intérieur.

### Systeme clos, systeme ouvert



**1** L'appareil circulatoire du saumon. Le sang propulsé par les contractions du cœur reste toujours enfermé dans des vaisseaux sanguins: c'est un système clos.

**2** Des capillaires au niveau de l'intestin grêle. Dans un système clos, entre les artères et les veines se situent les capillaires, qui permettent l'approvisionnement des organes. Leur paroi est très fine et le sang y circule très lentement.

**3** L'appareil circulatoire du criquet. L'hémolymphe mise en mouvement par le cœur quitte le vaisseau dorsal. Elle circule directement au contact des organes. Elle retourne dans le cœur par les ostioles. Ce système ouvert n'existe que chez des animaux de taille inférieure à 30 cm.

**1** Comparez les caractéristiques d'un système circulatoire ouvert et d'un système circulatoire clos (doc. 1 à 3).

SVT, 3ème, Belin, 2017

**AUTEUR**

**Myriam ABOU-SAMRA** est maître de conférences en Didactique des Langues au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Franche-Comté. Elle s'intéresse aux contextes où le français est la langue principale de scolarisation sans pour autant être la langue maternelle des apprenants. Elle cherche à mieux comprendre les spécificités que l'emploi d'une langue étrangère comme langue d'instruction induit et à mieux accompagner les enseignants intervenant dans ce type de dispositifs. Elle a notamment publié « **Les corpus d'interactions** orales : un outil pour se former en didactique de **l'enseignement bi-plurilingue** », *Etudes en Didactique des Langues*, n° 31, Les corpus, 7-19, janvier 2019.