Revue de Traduction et Langues Volume 19 Numéro 01/2020, pp. 102-115
Journal of Translation and Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

L'exploitation du récit en FLE : approche linguistique et didactique

Exploitation of narrative in FLE: linguistic and didactic approach

Chemkhi Mansour
Université virtuelle de Tunis ISEFC-Tunis
chamkhimansour@yahoo.fr
Education, Cognition, TIce et Didactique ECOTIDI
0000-0002-3460-6436

Pour citer cet article :
Chemkhi, M. (2020). L'exploitation du récit en FLE : approche linguistique et didactique. *Revue Traduction et Langues 19(1),* 102-115.

Reçu : 04/ 04/2020 ; **Accepté** : 07/07/2020**, Publié :** 31/08/2020

Abstract: *Training to act is the main objective of a language course. The teaching content is generally designed to meet a need for action on the part of the learner. In the case of active methodologies using authentic documents, the targeted action is deferred: students are read, for example, literary texts to prepare them, later in society, to continue to maintain distance contact with the target culture language. The so-called action-oriented approach aims to prepare the learner to use the language to act in everyday communication situations. We move from methodologies centered on the use of literary genres (classified by type of text: narration, description, dialogue) to approaches centered on the reference to texts circulating in ordinary communication, classified by genres of speech*
Keywords: *Discursive genre, type of text, action, skill, methodology*.
Résumé : *Former à agir, tel est l'objectif principal d'un cours de langue. Les contenus d'enseignement sont, généralement, conçus de manière à pouvoir répondre à un besoin d'agir chez l'apprenant. Dans le cas des méthodologies actives par documents authentiques, l'action visée est différée : on fait lire, par exemple, aux élèves des textes littéraires pour les préparer à continuer, plus tard en société, à maintenir un contact à distance avec la langue culture-cible. L'approche dite actionnelle se donne comme objectif de préparer l'apprenant à utiliser la langue pour agir dans des situations de communication courantes. On passe de méthodologies centrées sur le recours aux genres littéraires (classés par type de textes : narration, description, dialogue) à des approches centrées sur la référence aux textes circulant dans la communication ordinaire, classés par genres discursifs.*
Mots clés : *Genre de discours, type de texte, action, compétence, méthodologie.*

1. Introduction

L'unité de base de la communication est le texte et non le mot ou la phrase. Nous communiquons, nous interagissons par texte (texte oral/texte écrit). Le produit langagier

Auteur corerspondant: Chemkhi Mansour

issu de l'activité verbale dépasse largement les limites qui sont celles du mot et de la phrase. La compétence de communication est une compétence d'interprétation et de production de textes. Enseigner à communiquer revient, dès lors, à enseigner à interpréter/ produire du texte. Le recours aux travaux élaborés sur le concept de *« texte »* en linguistique apparaît ainsi comme quasi inéluctable si l'on souhaite que l'objectif de l'enseignement-apprentissage des langues soit celui de faire acquérir aux apprenants une véritable compétence communicative. Deux notions issues de la linguistique textuelle se trouvent au centre de notre réflexion dans le présent travail, celle de type de texte et celle de genre de discours. Nous tenterons de rendre compte des implications didactiques de ces deux notions à travers l'exemple de deux formes d'exploitation du texte narratif dans deux types de programmes : le premier rédigé par référence à la tradition méthodologique mise en place par l'enseignement du français langue seconde en Tunisie, le second inspiré par les orientations méthodologiques du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECR ou le Cadre).

2. Le récit dans les programmes du français en Tunisie

Le récit constitue le plus grand type de texte dont la maîtrise constitue l'objectif principal des curricula de français durant les huit premières années du cursus linguistique des élèves, au primaire, au collège et même au lycée.

2.1. Lire et comprendre : le récit comme objet de lecture et de compréhension

Les textes proposés dans le premier module d'apprentissage du manuel de première année secondaire, vu les objectifs fixés par les auteurs du manuel (Comprendre/Produire un récit), appartiennent aux genres narratifs et plus précisément au genre romanesque. L'importance de ces textes consiste à servir de support à la conception de situations d'apprentissage. « Le support d'une situation représente l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'élève. Le support d'une situation c'est ce qui figure dans un manuel, dans un fichier, dans un guide pédagogique, sur une feuille polycopiée. La situation, […] c'est ce qui se vit, par chaque élève et dans le groupe de classe, à partir de ce support. » (Roegiers 2011, p 61). L'importance d'un support et le degré de sa pertinence résident, en effet, dans l'adéquation des situations, construites à partir de lui, à l'acquisition des apprentissages visés.

L'exposition aux textes écrits est limitée dans le manuel, d'où est extraite la séquence didactique qui nous occupe, aux seules activités d'explication de texte. Le texte à expliquer, en l'occurrence un récit, est ainsi supposé servir de support pour les activités de grammaire, de vocabulaire et d'expression écrite. Ce choix s'explique par le fait que les programmes sont rédigés en termes de compétences et mis en forme en termes de séquences didactiques. Produire un récit, l'objectif terminal visé par la séquence, correspond à une compétence dont le développement chez les apprenants passe par la maîtrise préalable d'un ensemble de ressources linguistiques, lexicales et textuelles. Si le texte de Michel Tournier (support de la séquence didactique n°2) est, donc, sélectionné comme support principal, c'est parce qu'il répond à une multitude de critères significatifs par rapport aux ressources langagières dont l'acquisition serait nécessaire au développement de la compétence-cible. (*Critère thématique lié au thème du module*

d'apprentissage, critère linguistique lié aux faits de langues à étudier, critère discursif lié au type de texte à produire en expression écrite)

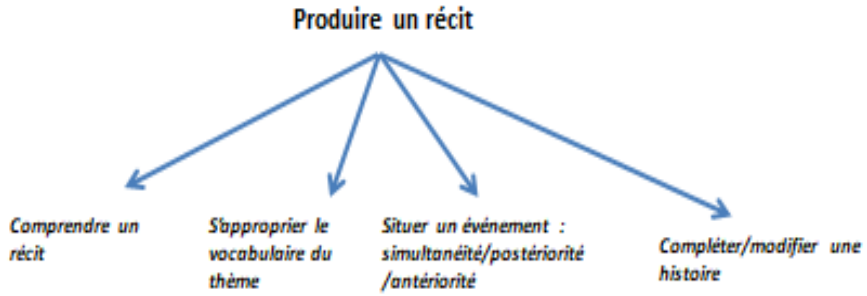
La remarque qui s'impose d'emblée, à l'examen de la fiche pédagogique accompagnant le texte, est l'organisation du questionnement suivant des axes de lecture. Ces axes traitent de deux dimensions fondamentales de l'organisation du discours : la dimension référentielle et la dimension textuelle (Roulet : 1999). En effet, les questions figurant dans le premier axe sont destinées à accompagner la compréhension du texte par les élèves (les personnages - les circonstances de la rencontre- les moments de la rencontre). Quant à l'axe de lecture n°2, il s'y agit de questions relatives à la délimitation des séquences textuelles : les élèves y sont invités à relever des passages en rapport avec les différents types de texte mis en œuvre dans l'extrait à étudier et à en préciser les caractéristiques spécifiques (narration, description, dialogue). Par ailleurs, le troisième axe de lecture porte sur les jeux des regards dans le texte, aspect textuel typique du discours narratif.

Les compétences à mettre en place « Comprendre un récit /Produire un récit » déterminent le choix de cet extrait de texte comme support principal à partir duquel sont conçues et organisées les différentes activités d'enseignement. La logique sous-tendant l'ordre dans lequel apparaissent ces activités (Exposition/ compréhension/ systématisation/production) est tout à fait conforme à des exigences d'ordre psycholinguistique et pédagogique comme le rappellent Moirand et Peytard :

> Enseigner à comprendre les textes que l'on rencontre dans une autre culture, tel est le premier objectif de l'usage qui est fait de la grammaire des textes en langue étrangère. Il serait vain, en effet, d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers. (Moirand et Peytard, 1992 :190)

2.2. Lire pour produire : le récit comme support aux activités d'enseignement

Pour devenir opératoire, du point de vue pédagogique, la compétence visée est déclinée par objectifs intermédiaires : ainsi « Produire un récit » constitue une tâche complexe dont la réalisation implique la mobilisation d'un ensemble de ressources à acquérir au préalable par les élèves. Les objectifs intermédiaires permettent d'opérationnaliser le processus d'acquisition des ressources nécessaires à la réalisation de la tâche à accomplir à l'issue de la séquence d'enseignement. La compétence à mettre en place « Produire un récit » est déclinée comme suit :



La notion de compétence (Produire un récit) n'exclut pas celle d'objectif mais elle l'inclut. Associée à une méthodologie fondée sur le principe de transmission de connaissances, la pédagogie par objectifs est souvent envisagée comme incompatible avec les principes méthodologiques initiés par l'approche par les compétences. Il faudrait admettre que la connaissance, conçue comme ressources nécessaires à l'action, ne peut être exclue comme objet et objectif d'apprentissage. Toute compétence mobilise des savoirs : il n'y a pas d'action sans savoirs. « Produire un récit » serait un objectif inatteignable (parce que peu significatif du point de vue pédagogique) si on ne le déclinait pas en termes d'objectifs opérationnels (s'approprier des ressources lexicales et linguistiques/ compléter/modifier une histoire) et de contenus (ressources définies en termes de contenus : susceptibles de faire l'objet de traitements didactiques différenciés.

La rubrique Pratiquer la langue (Séquence 2, manuel de première année secondaire) est composée d'un moment réservé à l'enseignement du vocabulaire et d'un autre consacré à celui de la grammaire. Le texte d'Alain Fournier, exploité à des fins d'apprentissage, subit un travail de traitement didactique. Ainsi, une suite d'apprentissages est prévue à partir de lui (Activités de compréhension, activités de vocabulaire et de grammaire). Toutes ces activités sont conçues et organisées de manière à pouvoir doter les élèves des ressources linguistiques (la subordonnée de temps, la concordance des temps du récit), lexicales (vocabulaire en lien avec le thème) et discursives (la narration) requises pour les préparer à la réalisation de la tâche proposée à l'issue de la séquence didactique.

3. Le récit littéraire : de la situation d'usage à la situation d'apprentissage

Si le récit romanesque continue à être l'activité de référence privilégiée par la didactique du français en contexte de français langue seconde, c'est parce que cet usage de la langue n'a pas cessé, du moins jusqu'à présent, d'intéresser les didacticiens comme objectif d'apprentissage significatif pour le public évoluant dans ce type de contexte (Mostadi : 2019).

Selon Puren, les méthodologies actives par documents authentiques interposés continuent à considérer que le modèle d'usage de référence le plus adapté au contexte de FLS est celui du texte littéraire dans la mesure où ces méthodologies ont pour objectif de préparer l'apprenant (futur acteur social) à pouvoir maintenir un contact à distance avec la langue-culture cible. Voici dans ce qui suit ce que dit Puren pour soutenir son point de vue considérant que chaque méthodologie, dont celle des documents authentiques, a sa

propre perspective actionnelle, sachant que cette « nouvelle » perspective souvent rattachée au CECR s'appuie sur le principe d'homologie maximale existant entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage : on fait faire à l'élève en classe ce que l'on voudrait qu'il soit capable de faire plus tard en société :

> Dans la méthodologie active, on se propose de former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (textes littéraires, mais aussi tous types de documents authentiques : journaux, revues, disques, émissions de radio et de télévision,). L'objectif de l'explication de textes littéraires correspond précisément à cette capacité à établir et exploiter ce contact à distance, le « parler sur le texte » fournissant à la fois le prétexte de l'entraînement linguistique et l'occasion de mobiliser des connaissances culturelles antérieures et parallèlement d'extraire du document de nouvelles connaissances culturelles. (Puren, 2006 : 7)

L'apprentissage d'une langue étrangère en contexte allophone fait que la situation naturelle de la classe est celle de l'éloignement avec le contexte sociolinguistique de référence. Les élèves ont à apprendre une langue qui n'est pas la langue d'expression dans leur environnement immédiat. Cette situation, étant celle de la majorité des apprenants en dehors de la classe, fait que l'objectif majeur sous-tendant l'enseignement-apprentissage de cette langue est celui de former ce public majoritaire à pouvoir établir un contact à distance avec la langue qu'ils apprennent. Les élèves sont exposés en classe à des documents authentiques (textes littéraires en particulier mais aussi journaux, revues, émissions de radio et de télévision). De tels documents seront plus tard leur moyen privilégié, en tant qu'acteurs sociaux, pour continuer à maintenir un contact à distance avec la langue-culture étrangère.

En d'autres termes, si on privilégie le récit littéraire comme tâche d'apprentissage en classe de français langue étrangère, c'est par ce que la lecture de ce type de récit se présente comme l'activité la plus proche de l'action sociale de référence visée. La méthodologie active par document authentique interposé se propose de former de futurs acteurs sociaux capables de continuer à lire les grandes œuvres romanesques de la littérature française. Il s'agit, en fait, de la méthodologie qui continue à structurer le plus la conception des programmes du collège et du secondaire en Tunisie dans la mesure où la référence au récit littéraire reste la référence dominante.

3.1. *Lire des récits littéraires : deux grands types d'objectifs spécifiques*

Deux grands types d'objectifs sont liés à l'enseignement du récit littéraire dans les programmes du collège et du secondaire. Le premier est lié aux aspects thématiques et stylistiques du texte à étudier ; le second à ses aspects discursifs et typologiques. On se limitera à commenter le tableau suivant où l'on regroupera les objectifs dits « discursifs », sous-tendant la conception des séquences d'enseignement en 7^{e}, 8^{e} et 9^{e} années de base et en 1re année secondaire.

Il est clair que la composante discursive est prise en compte par les auteurs des manuels scolaires comme composante centrale de la capacité à communiquer en français L2. Apprendre à communiquer, du point de vue des programmes actuellement en usage,

implique la maîtrise des quatre grands types de texte : la narration, la description, le dialogue et l'argumentation.

Le récit, grand type de texte, est mobilisé comme objectif d'apprentissage à travers des activités d'exposition à des échantillons de récits littéraires et des activités de systématisation portant sur des faits de langues spécifiques aux textes narratifs (temps verbaux, articulateurs logiques, outils de subordination, etc.). Les objectifs de production, inspirés de l'échantillon de texte pris comme support, sont rédigés en termes de compétences. Les élèves, comme le montrent les activités d'expression écrite (séquence 2), sont appelés au terme de chaque séquence didactique à accomplir des tâches de production plus ou moins complexes, conçues généralement par référence au texte support (modifier, réécrire, compléter, etc.) et ce en mobilisant (de façon non exclusive : toute les ressources de la langue sont potentiellement convoquées lors de la moindre occurrence énonciative) les ressources langagières ayant fait l'objet d'un enseignement-apprentissage structuré au cours de la séquence didactique.

Le récit littéraire remplit donc deux grandes fonctions. La première consiste à former les apprenants à découvrir la langue-culture française et à les préparer à continuer plus tard à maintenir un contact à distance avec cette langue-culture. Quant à la seconde fonction, elle a trait à une conception de la compétence communicative : la possession de la langue comme outil de communication implique la maîtrise des grands types de textes. Le récit littéraire fonctionne, dans ce sens, comme une entrée à la délimitation des ressources linguistiques nécessaires à l'émergence de la compétence discursive liée à la maîtrise de ce type de texte.

Cette conception de la compétence de communication fondée sur l'apport de la linguistique textuelle (Adam : 1997), est aujourd'hui remise en question dans la mesure où cette catégorie ne permet pas de rendre compte de la dimension situationnelle de l'activité discursive. « A partir du moment où on met l'activité discursive au centre de l'enseignement du français, on rencontre inévitablement la catégorie du genre, qui se situe précisément à l'articulation des contraintes linguistiques et des contraintes situationnelles. ». (Maingueneau, 2007, p.1) Nous analyserons dans ce qui suit les niveaux de spécification de la matière verbale tels qu'ils sont envisagés par le référentiel B2 pour le Français (Beacco et al. : 2004).

3.2. *Le récit dans les textes de la communication ordinaire : le cas des référentiels issus du CECR*

La notion de texte telle qu'elle apparaît dans le Cadre renvoie à une réalité plus large que celle que recouvre la notion de type « Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Le texte est le produit empirique issu de l'activité verbale. Dans le Cadre, la notion de texte s'étend aux objets langagiers que l'on rencontre dans la communication ordinaire, tels que ceux auxquels on est exposé en regardant la télévision (Belghitar : 2017). La communication entre les individus se fait par des textes qui s'organisent en genres discursifs reconnus socialement comme adaptés à une situation communicative donnée (Brockart, 2004, p.104).

3.2.1. De la notion de type à celle de genre

L'entrée par le critère « type » dans la classification des textes repose fondamentalement sur les travaux de Michel Adam. Le récit, la description, l'argumentation et le dialogue constituent les quatre grands modes de mise en texte. Or, les travaux d'Adam sur la notion de type l'ont amené, ultérieurement, à mettre en question sa portée communicative. Il est rare, en effet, qu'un locuteur mobilise dans une situation de discours un seul type de texte. En fonction des paramètres de la situation de communication, le locuteur peut mobiliser dans un même discours plusieurs types de textes. L'unité « texte » est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement identifiables. Les faits de régularité dits « récit », « description », « argumentation », « explication » et « dialogue » se situent à des niveaux d'organisation locaux.

> J'ai défini les séquences comme des unités compositionnelles supérieures à la phrase-période, mais très inférieures, mis à part le cas relativement rare des textes très courts mono-séquentiels, à l'unité globale que l'on peut appeler texte. (Adam, 1997, p.665).

La caractérisation d'un texte en termes de type résulte d'un effet de dominante : le produit de l'activité langagière est caractérisable, dans sa globalité et sous forme de résumé, comme plus ou moins narratif, argumentatif, explicatif, descriptif ou dialogal.

3.2.2. La catégorie de genre dans les référentiels pour le français

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

On passe donc d'un référentiel général commun à différentes langues à un référentiel spécifique au français, mais surtout d'un objet d'enseignement (communication) à un objet d'enseignement (langue) plus immédiatement opérationnel pour les utilisateurs, en ce qu'il est constitué d'inventaires de formes linguistiques (Beacco, Bouquet et Porquier, 2004, p.9).

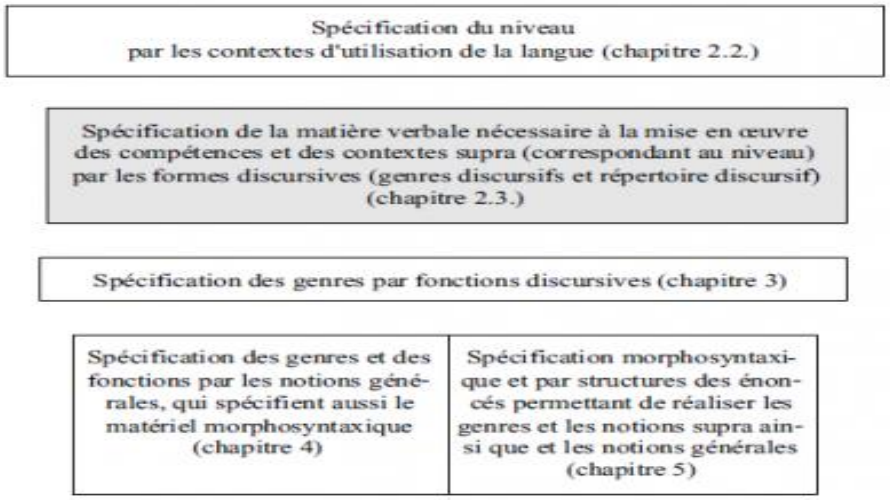
Les référentiels publiés par le Conseil de l'Europe, regroupés sous la dénomination de Description des Niveaux de Références du CECR par langue « DNR », sont destinés à fonctionner comme des instruments de référence pour la constitution des programmes de langues. Ils s'emploient à transposer les descripteurs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

Les référentiels pour le français retiennent la notion de genre comme catégorie centrale dans le processus de spécification de la matière verbale concernée par l'enseignement. Nous tenterons de montrer, dans un premier temps, en quoi la catégorie du genre de discours constitue le noyau dur de l'approche méthodologique préconisée par les référentiels pour le français issu du CECR. Dans la seconde partie nous proposerons

des pistes méthodologiques pour l'élaboration de séquences didactiques fondées sur la prise en compte de l'apport de la linguistique pragmatique. Nous illustrerons notre réflexion par un exemple de genre narratif ordinaire (par opposition aux genres littéraires).

3.3. Les référentiels pour le français : des niveaux de spécifications de la matière verbale

Le schéma suivant, extrait du Référentiel B1 **(2011, 26)** pour le français, résume parfaitement les différents niveaux de description de la matière verbale candidate à l'enseignement.

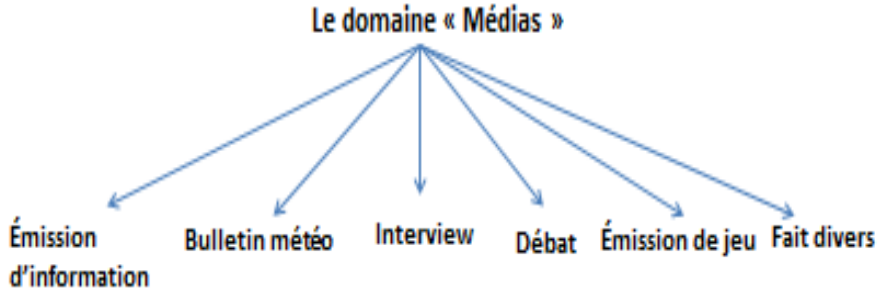


Structure du niveau B1 pour le français (Beacco et al., 26)

Les auteurs des référentiels pour le français utilisent la catégorie du genre de discours *(la forme discursive que prend l'activité langagière dans une situation de communication donnée)* comme niveau intermédiaire pour passer des domaines et des contextes d'emploi de la langue aux formes linguistiques que les locuteurs mettent en œuvre dans ces contextes. Un domaine est structuré, comme le pense Charaudeau et comme nous tenterons de l'illustrer à travers un exemple de domaine ultérieurement, par un ensemble de situations de communication. Ce sont les situations de communication qui fondent la possibilité de communication dans un domaine donné de l'activité sociale. Chaque situation de communication, impliquant la maîtrise d'un certain usage des formes de la langue, s'appuie sur un noyau plus ou moins stable d'actes de langages ou de fonctions langagières. Arrivés à ce stade de spécification (inventaire par fonctions langagières), on se sent en terres connues dans la mesure où c'est à partir de ce stade que le CECR reprend la tradition méthodologique mise en place par les Niveaux-Seuils (Conseil de l'Europe : 1975). Ce document, sinon ayant lancé du moins généralisé l'approche communicative, privilégie des entrées pragmatiques dans les programmes par actes de langage : chaque acte de langage mobilise des ressources linguistiques et lexicales spécifiques. Nous reviendrons à cette question à travers un exemple concret.

3.3.1. De la catégorie de domaine à celle de situation de communication ou celle de genre discursif

Le schéma suivant, déclinant les situations de communication (genres discursifs) structurant le domaine des médias, nous l'avons conçu à partir des pratiques langagières identifiées par les auteurs du référentiel B1 pour le français :



Les travaux les plus récents en analyse du discours retiennent la notion de sphère d'activité sociale comme entrée pour la description des textes de communication. L'usage du langage, selon Patrick Charaudeau **(2001)**, se présente de façon particulière dans chaque domaine.

Chaque sphère d'activité sociale est structurée par des situations de communication possédant des propriétés communes. Pour analyser les formes d'organisation des pratiques langagières dans un domaine donné, l'analyste du discours part de l'hypothèse suivante : un domaine, tout en étant structuré par l'ensemble des situations de communication dont il est constitué, structure par effet de retour l'usage du langage dans ces situations. Ainsi, les pratiques du langage dans le domaine politique, de quelque situation particulière qu'elles relèvent, sont régulées par les contraintes liées à la spécificité de la communication dans ce domaine. Qu'il s'agisse d'un tract, d'une déclaration radiophonique ou d'un meeting ; l'enjeu global de l'échange communicatif, dans ce domaine particulier, détermine la nature de l'usage du langage. (Charaudeau : 2001)

En réalité la présence des langues dans toutes les sphères de l'activité sociale pose le problème de la relativité de la notion de compétence de communication. En effet, face à la diversité des domaines où les langues sont utilisées, il serait pertinent de se demander si leur acquisition à des fins de communication ne dépasse pas largement les objectifs de l'enseignement des langues : la langue est un outil présent dans tous les domaines, on s'en sert dans l'ensemble des disciplines scolaires, dans toutes les activités sociales et dans presque toutes les situations de la vie quotidienne. « La maîtrise du langage se présente de manière particulière dans chaque champ conceptuel et déborde largement les objectifs de l'enseignement du français » (Astolphi, 56). Les langues servent dans des contextes différents, dans des domaines différents et dans des situations différentes.

L'objectif assigné à l'enseignement d'une langue donnée ne pourra, en aucun cas, être l'apprentissage de cette langue dans l'absolu mais sa maîtrise dans des situations d'usage spécifiques. « Le même sujet, confronté à des situations de communication différentes, peut être très adéquat et efficace dans certaines, maladroit et inefficace dans

d'autres ; sa compétence de communication est donc définie par rapport à des familles de situations » (Perrenoud, 2000, p. 5).

Le CECR, instrument de référence international en didactique des langues, ne considère pas les compétences en langue comme un tout homogène. Il prend en compte le caractère dynamique du processus de leur acquisition *(à travers le recours à la notion d'interlangue)* ainsi que leur aspect asymétrique *(on peut avoir des compétences plus développées en réception qu'en production, à l'écrit qu'à l'oral).* De même, les auteurs de cet instrument mettent en avant l'idée que les compétences en langue sont associées à des domaines et des contextes d'emploi *(on n'apprend pas une langue mais on apprend les usages qui en sont faits dans des contextes d'emploi spécifiques).* Nous reviendrons à la notion de compétences partielles quand on aura à analyser les documents en lien avec le CECR.

3.3.2. De la catégorie de situation de communication à celle de Fonction Langagière (FL)

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'exposition à la langue en contexte naturel n'est pas aléatoire. Au contraire, elle est régulée par la récurrence des mêmes situations de communication.

> L'apprentissage du langage ne peut se faire que par l'appropriation progressive des formes d'usage, formes répétitives qui deviennent routinières et se fixent en "manières de dire". Mais comme —c'est l'hypothèse départ— ces manières de dire dépendent de la situation de communication, la "routinisation" en question se configure dans des formes qui font écho aux exigences des contraintes situationnelles via les contraintes discursives. (Charaudeau, 2001, p. 8).

Ce qui est ritualisé c'est certes l'usage des formes de la langue mais cela dépend toujours de la fonction que remplit le langage dans les situations où ces formes sont mises en œuvre : chaque situation privilégie des fonctions langagières spécifiques (*acte de discours/ de parole)* et en exclut d'autres.

3.3.3. De la catégorie de fonction langagière à celle de notion linguistique

Il existe un lien incontestable entre les formes linguistiques que l'on apprend et les fonctions qu'elles remplissent. Ce que l'on apprend au plan linguistique est déterminé par ce que l'on sait faire par le langage. C'est-à-dire que ce qui est appris au plan linguistique dépend des fonctions que remplit le langage dans l'environnement du sujet « le langage est ce qu'il est à cause de ce qu'il doit faire » (Halliday, 1978, p 19). L'accès aux formes linguistiques (*manières de dire)* et le processus de leur routinisation dépendent des exigences discursives liées aux fonctions que remplit le langage pour un individu.

> Les différences fondamentales entre individus ou entre groupes sociaux ne sont pas relatives aux formes maîtrisées mais aux fonctions préférentiellement mises en œuvre ; les différences de formes ne sont qu'une conséquence des orientations fonctionnelles adoptées par une classe sociale. (Rondal et al, 1987, p.378).

Très souvent, on bloque dans l'usage d'une langue ; non que les ressources linguistiques nous fassent défaut mais parce qu'on ne sait pas ce qu'il faut faire avec la langue dans une situation donnée. On n'apprend pas des formes linguistiques mais on

apprend ce que l'on peut faire avec en situation. Les formes de la langue sont toujours associées aux fonctions qu'elles remplissent.

3.4. Le fait divers : un genre pour enseigner le récit

Le CECR privilégie les textes en circulation dans les pratiques quotidiennes de la langue. Le référentiel B1 pour le français (publié à partir des orientations de cet instrument) identifie les genres narratifs suivants : le fait divers, l'anecdote classique et le récit de vie. L'on proposera dans ce qui suit une modélisation possible du genre « fait divers ».

3.4.1. Le fait divers : proposition d'un modèle didactique de genre

Nous entendons par modélisation didactique le processus de transformation que subit une pratique langagière en passant de la situation d'usage de référence à la situation d'apprentissage (Chemkhi : 2019). La modélisation correspond à un processus d'ingénierie ayant comme finalité la conception d'un modèle didactique de pratiques langagières et ce à travers l'identification des dimensions enseignables de la pratique langagière de référence. Le repérage de ces dimensions implique le recours aux outils de description que fournit la linguistique du discours. Nous pouvons conceptualiser le fait divers comme constitué d'une suite cohérente de fonctions discursives :

	FL1	FL2	FL3
Le genre "fait divers"	Situer un événement dans le temps et dans l'espace	Rendre compte des conséquences d'un événement	Rapporter des propos en vue d'illustrer un avis

Les fonctions, ci-dessus, sur lesquelles repose le modèle du genre en question sont destinées à servir comme entrées communicatives à la délimitation d'un contenu d'enseignement. La tâche langagière (produire un fait divers), assimilée à la production d'un genre discursif et déclinée en termes d'actes discursifs, favoriserait la conception d'un contenu d'enseignement.

Fonction langagière	**Notion linguistique**
Situer un événement dans le temps et dans l'espace	L'expression du temps et du lieu les temps du récit.
Rendre compte des conséquences d'un événement	La forme passive
Rapporter des propos en vue d'illustrer un avis	Le discours rapporté

Cette conceptualisation permet l'élaboration d'un modèle didactique correspondant au genre social « fait divers ». Notons, par ailleurs, que le modèle didactique n'est qu'une variante de la pratique sociale prise comme référence. Nous accepterons volontairement

l'idée que le modèle didactique est par définition pauvre au regard du modèle de référence dont il s'inspire. Une situation didactique est nécessairement simplifiée et standardisée par rapport à la situation sociale de référence.

3.4.2. Proposition d'un scénario d'apprentissage

Bourguignon (2014) propose le scénario d'apprentissage comme démarche susceptible de favoriser la mise en œuvre de l'approche actionnelle. Cette démarche consiste à entrer dans la séquence d'enseignement par un projet qui servira de cadre à l'ensemble des apprentissages. Ainsi, toutes les activités d'enseignement, situées en aval de la présentation du projet, ont pour objectif de développer les ressources linguistiques, lexicales et discursives nécessaires à la réalisation du projet par l'élève. Le projet suivant pourra être exploité à la lumière de la démarche suivante :

Projet pédagogique

Votre classe est chargée de rédiger les faits divers de la semaine qui seront publiés dans un journal quotidien : voici la matière que vous fournissent vos envoyés spéciaux :

Fait divers n°1 : matière brute

Evénement : *chute d'un bébé de 11mois d'un balcon (il jouait avec un enfant de 4 ans)*
Cause : *barreaux espacés (14 cm)- fuite à la surveillance de la tante*
Conséquences : *blessure grave -diagnostic du médecin en attente*
Suites : *ouverture d'une enquête*

Fait divers n°2 : matière brute

Evénement : *chute d'un morceau de balcon dans une rue très passante, sen les pompiers*
Conséquences *: mort (quelques instants après) d'un passant, habitant du quartier (65 ans)*
Précautions : *mise en place d'un périmètre de sécurité – fermeture des commerces installés en bas de l'immeuble*
Propos à rapporter : *immeuble à la façade vieille mais pas vétuste , le porte-parole de la mairie*
Suites : comparution de deux syndicats devant le tribunal

4. Démarches pédagogiques

Le projet ci-dessus sera exploité, dans le cadre d'une séquence didactique conçue en fonction des compétences langagières à mettre en place, comme suit :

- Présentation du projet ;
- Délimitation des microtâches et de leurs fonctions par rapport à la réalisation du projet ;
- Réalisation des microtâches (développement des ressources nécessaires à la réalisation de la tâche) ;
- Réalisation de la tâche finale.

L'idée force, sous-tendant la pédagogie du projet, consiste à soumettre l'apprentissage à la logique de l'action. On apprend pour et par l'action. Le projet se présente, dans une telle perspective, comme l'activé privilégiée pour la mise en œuvre du

principe de base de cette pédagogie : « Learning by doing ». La pédagogie du projet, comme le pense Halté, vise à supprimer la distance vécue entre le moment d'apprendre et celui d'agir en inversant le rapport traditionnel entre l'apprentissage et l'action. Au lieu d'apprendre pour utiliser ultérieurement ce que l'on aura appris dans une logique d'application, on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait dans une logique d'action. (Halté, 1982, p.21)

Ainsi, le produit langagier que l'on vise à réaliser *(le projet de rédiger un fait divers)* impose que des ressources spécifiques soient mises en œuvre. Ces ressources sont des savoirs/savoir-faire de type linguistique, pragmatique, textuel, etc. Intervient alors la nécessité de doter les apprenants au fur et à mesure de la séquence d'enseignement, dédiée au projet, des ressources nécessaires au développement des compétences prévues. Il s'agit de faire en sorte que le projet serve de cadre à tous les apprentissages.

En termes plus clairs, les textes de lecture *(un échantillon de faits divers)* seront, dans ce sens, sélectionnés et exploités de manière à faire réfléchir les élèves sur le noyau d'actes de langage sur lequel s'appuie le genre à produire. Ils lisent les textes de lectures non plus pour répondre à des questions de compréhension mais pour sélectionner des données pertinentes par rapport à des objectifs de lecture précis. Par exemple, pour écrire un fait divers, ils sont appelés à savoir les actes de langage qu'il conviendrait de poser dans ce type d'activité verbale (« *rapporter un témoignage », « situer un événement dans le temps et dans l'espace* »). De même, pour qu'un élève soit en mesure de réaliser de tels actes de parole, un certain savoir linguistique (*le discours rapporté, l'expression du temps, la concordance des temps)* est requis. Toutes les activités sont ainsi conçues et proposées de manière à pouvoir répondre à des objectifs d'apprentissage liés à des besoins de communication précis, issus d'un besoin réel d'agir chez l'apprenant. Elles sont, au fond, destinées à développer chez lui les ressources nécessaires au développement de la performance qu'on attend de lui.

La pédagogie du projet place au cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage non plus la connaissance de l'objet langue comme système extérieur au sujet, mais le sujet dans son aptitude à se servir de ses connaissances à des fins de communication et d'action.

5. Conclusion

Enseigner une langue étrangère, c'est faire apprendre à interpréter les textes en circulation dans la communauté linguistique dont on apprend la langue et, dans une certaine mesure, à en produire. L'unité de base de la communication est le texte. L'enseignement du français langue étrangère s'appuie traditionnellement sur les textes littéraires.

Le récit littéraire constitue, dans ce sens, le support principal de la méthodologie active par documents authentiques. Faire lire des récits issus du domaine de la littérature permet de préparer les apprenants à continuer à lire plus tard, en société, les grandes œuvres littéraires.

Cette situation sociale de référence, fondée sur le principe de contact à distance avec la langue-culture cible, est en train de perdre de son évidence dans des contextes de plus en plus ouverts à la mobilité internationale. Ainsi, l'approche préconisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues privilégie les textes utilisés dans la

communication courante au détriment des textes en circulation dans les circonstances de l'échange culturel.

Or, la modélisation didactique des textes circulant dans la communication courante est sujette à des contraintes majeures : peut-on décrire tous les genres discursifs en termes de régularités *(linguistiques, textuelles, situationnelles, pragmatiques, etc.)* stables ? S'il est possible de décrire et de prendre en compte au sens de l'enseignement des genres tels que la consultation médicale, le fait divers, l'interview ; peut-on faire le même travail avec les textes issus des pratiques linguistiques spontanées *(conversations personnelles, amicales, familiales – discussions informelles à bâtons rompus, etc.) ?*

Références

[1] Adam, J.-M. (1997). Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre : Revue Belge de philologie et d'histoire, 75 (3), 665- 681.

[2] Bakhtine. M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard, Paris.

[3] Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, Pratiques, 157, 158, 289-200.

[4] Belghitar, I. (2017). L'apprentissage du FLE par la télévision : des formes télévisuelles à l'exploitation didactique. *Revue Traduction et Langues, Volume 16, Numéro 1,* Pages 1-10.

[5] Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Clés et Conseils, Paris.

[6] Bronckart, J.-P (2008). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue », 8 (1-2) Coordonné par Christophe Gérard.

[7] Charaudeau, P. (2001). De l'enseignement d'une grammaire du sens, Le Français aujourd'hui, 135, 20-30.

[8] Chemkhi, M. (2019). Le CECR questionné par les contextes hétéroglottes. Dans *Cultures d'enseignement/apprentissage des langues, cultures éducatives*, *didactiques et professionnelles.* Action Didactique, n°4, pages.112-128.

[9] Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

[10] Conseil de l'Europe. (2011). *Niveau B2 pour le français, un référentiel*. Didier, Paris.

[11] Costermans, J. (1980). *Problèmes de psycholinguistique.* Editions Mardaga.

[12] Halté, J.-F. (1982). Apprendre autrement à l'école. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 36, 5-23.

[13] Maingueneau, D. (2007-2009). *Analyser les textes de communication*. Armand Colin, Paris.

[14] Ministère de l'éducation et de la formation tunisienne. (2008). *Programmes de français. Enseignement secondaire*. Direction des Programmes et des Manuels Scolaires.

[15] Moirand, S. Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Hachette, Paris.

[16] Mostadi, M. (2019). L'enseignement et apprentissage du FLE par les textes littéraires dans le Lycée Marocain entre dire didactique et faire politique, social et économique. Revue *Algérienne de Littérature، Volume 3, Numéro 1,* Pages 30-45.

[17] Perrenoud, P. (2000). *Le développement des compétences en didactiques des langues romanes*. Université de Genève, Louvain-La-Neuve.

[18] Puren, C. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Université de Tallinn, Estonie.

[19] Roegiers, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis.* De Boeck, Paris-Bruxelles.

[20] Rondal, J.-A. et al (1987). *Problèmes de psycholinguistique* Mardaga, Bruxelles.

[21] Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Didier, Paris.