HAL
open science

Approcher les textes par les notions de “ genres ” et de “ types de discours ”

Triscia Biagiotti, Giada Quaranta

To cite this version:

Triscia Biagiotti, Giada Quaranta. Approcher les textes par les notions de “ genres ” et de “ types de discours ” : choix didactiques pour la concrétisation au sein d’un environnement numérique. Colloque international des Etudiant×e×s chercheur×se×s en DIdactique des langues et Linguistique, CEDIL’18, May 2018, Grenoble, France. hal-02648327

HAL Id: hal-02648327

https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02648327

Submitted on 5 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

APPROCHER LES TEXTES PAR LES NOTIONS DE « GENRES » ET DE « TYPES DE DISCOURS » : CHOIX DIDACTIQUES POUR LA CONCRETISATION AU SEIN D'UN ENVIRONNEMENT NUMERIQUE

Triscia BIAGIOTTI[a], Giada QUARANTA[b]
triscia.biagiotti@univ-grenoble-alpes.fr, giadaquaranta@gmail.com
[a,b] *Projet IDEFI Innovalangues, Maison des Langues et des Cultures, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France*

1. Introduction

La présente contribution se donne pour but de poser les jalons d'une approche didactique par « genres de texte » et « types de discours » pour l'apprentissage des langues-cultures (notamment l'italien et l'anglais). Cette approche a été configurée dans le cadre du projet IDEFI Innovalangues (ANR-11-IDEFI-0024) et notamment dans la conception des Parcours d'Apprentissage en Autonomie (PAA), réalisations didactiques numériques visant le renforcement de la compréhension de l'oral en langues en contexte universitaire, construites autour de séquences vidéo à forte valeur culturelle, intégrées dans un environnement numérique *ad hoc*[1]. Les PAA se proposent de renforcer la compréhension de l'oral à travers une approche didactique de la langue qui part de la globalité du texte et s'intéresse ensuite à ses constituants à différents niveaux, en adoptant un grain d'analyse de plus en plus fin.

Nous commencerons par illustrer le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre conception des notions de « genre de texte » et de « types de discours ». Nous discuterons également les recherches en didactique qui ont repensé les notions en question pour les réinvestir notamment dans le champ de l'enseignement-apprentissage du français langue première et seconde (Schneuwly & Dolz, 1997 ; Chartrand, 2015, 2016 ; Bemporad & Pahud, 2016 ; Miranda & Coutinho, 2015). Nous terminerons cette première partie par l'exposé des critères que nous avons adoptés pour concevoir les PAA.

La deuxième partie présentera la structure globale des parcours ainsi qu'une unité prototypique conçue pour les apprenants d'italien de niveau B2. L'illustration de cette unité nous permettra, en particulier, de montrer les potentialités des outils techno-pédagogiques que nous avons conçus afin de proposer un travail de compréhension profonde du texte oral et qui aide les apprenants à se focaliser sur le processus plus que sur le résultat de la compréhension. Enfin, nous terminerons en citant quelques résultats issus d'une première expérimentation menée à titre exploratoire qui nous a permis d'obtenir un premier retour des étudiants et d'élargir l'éventail de nos pistes de réflexion.

2. Cadre théorique

Les notions de « genres de texte » et de « type de discours » sont présentes dans le CECRL (pp 75-80)[2], mais il a fallu les repenser pour les rendre opératoires en vue de nos objectifs

[1] Cette recherche a été financée dans le cadre du projet IDEFI Innovalangues (ANR-11-IDEFI-0024), sous la direction scientifique de Monica Masperi (LIDILEM, Université Grenoble Alpes). Sandra Canelas-Trevisi (GRAFE, Université de Genève), a joué un rôle déterminant dans la définition des choix théoriques et méthodologiques et dans la réalisation des PAA (Canelas-Trevisi : 2009, 2015 et 2019).

[2] Le Cadre présente une liste non exhaustive de « genres et types de textes » (CECRL, 2001 : 75-81) oraux et écrits qui sont susceptibles d'être associés à des activités d'apprentissage. Cependant, aucune indication précise n'est fournie concernant une approche didactique fondée sur les notions de genres de textes et types de discours.

spécifiques. Nous avons été amenées en effet à établir des critères susceptibles d'être utilisés aussi bien dans la sélection des ressources que dans la construction didactique des parcours à soumettre aux étudiants.

La discussion critique d'une notion aussi complexe que le genre dépasse largement le cadre restreint de cet article et les objectifs qu'il poursuit. Nous présentons donc directement le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons. Nos objectifs nous ont orientés vers des recherches que nous pouvons distinguer synthétiquement en deux grands ensembles : celles qui sont ancrées dans l'étude du fonctionnement langagier, et de l'activité humaine (Bronckart, 1997, 2004 ; Rastier, 2001) et celles qui émanent plutôt de l'étude et de l'analyse des textes (Adam, 1992, 2011, 2015) et en identifient les caractéristiques comme des traces d'influences sociales et culturelles.

Nous avons exploré en parallèle avec les recherches théoriques les recherches didactiques qui s'y réfèrent et qui en ont reconfiguré les principes en prenant en compte des contextes d'enseignement et d'apprentissage. C'est dans les travaux de Suzanne Chartrand (2008, 2013 et 2015) notamment, que nous avons puisé le principe de la reconfiguration des notions de genre et de type, développés ci-dessous.

2.1. Les concepts de « genres de texte » et de « types de discours »

La conception de parcours basés sur une approche par « genres de texte » et par « types de discours » place la notion de « texte » au centre de nos réflexions. Dans le droit fil des travaux d'Adam (1987, 1992, 1997, 2005, 2011, 2015) et de Bronckart (1996, 1997, 2004, 2008), nous avons choisi d'appréhender le texte en tant que résultat observable de l'activité langagière et de le mettre en regard d'une langue-culture donnée. Selon cette approche, l'activité langagière se situe à l'intérieur des pratiques sociales en contexte (Bronckart, 1997 et 2004).

En partant du principe qu'une *science du langage* doit considérer avant tout « les productions verbales effectives, dans leur contexte, c'est-à-dire les textes », Bronckart considère les pratiques sociales dans lesquelles sont conçus, produits et reçus les textes comme « éminemment variables » (Bronckart, 2008b : 10). Cette variabilité des pratiques sociales fait que les textes « se différencient eux-mêmes en de multiples « formes standard » ou en genres textuels » (ibid.).

Pour cet auteur, tout texte est produit, reçu et perçu dans un contexte qui comporte une dimension matérielle et une dimension socio-subjective. Tout texte empirique est ainsi lié à une situation matérielle de production, au cours de laquelle l'énonciateur, individu physique, s'adresse à un ou plusieurs autres individus, les destinataires, en produisant un texte dans un lieu et un temps déterminé : le lieu et le temps de production. En plus de la situation matérielle, le texte est également lié à une situation d'interaction sociale définie à travers les paramètres suivants :

- le lieu social : un espace social défini par des attentes et des normes plus ou moins stabilisées ;
- les individus impliqués dans l'interaction : l'énonciateur et le destinataire, rôles sociaux qui se définissent dans une pratique sociale à un moment donné de l'histoire ;
- les projections de l'effet que le texte aura sur le destinataire. Ce domaine complexe de calculs, plus ou moins maîtrisés, ancré dans le monde social et subjectif de l'énonciateur et du destinataire, est désigné par le terme de « but du texte ».

La dimension socio-subjective du contexte comporte ainsi les connaissances encyclopédiques et sociales que chaque membre d'une société donnée construit au cours de son existence. Tout

locuteur d'une langue donnée dispose d'une certaine connaissance des genres et le choix du genre qu'il considère comme le mieux adapté au contexte social de production, au destinataire et au but visé, représente une manifestation de ces connaissances.

Selon Adam, « Les genres, organisés en système de genres, sont des patrons sociocommunicatifs et sociohistoriques que les groupes sociaux se donnent pour organiser les formes de la langue en discours. » (Adam, 2011 : 33). En définitive, tout texte donne à voir un effet de généricité et il ne peut y avoir de textes sans genre (ibid.).

Les genres sont perçus par les locuteurs comme des ensembles de textes identifiés à partir de caractéristiques hétérogènes – but communicatif, pratique sociale et lieu social, caractère plus ou moins codifié – et ils sont désignés à travers des termes tout aussi hétérogènes : interview, conférence, reportage, nouvelle, plaidoyer… Ainsi, la notion de genre désigne-t-elle « une manière de faire les textes » qui s'est stabilisée au cours de l'histoire, mais qui est en transformation permanente, sous l'action des forces qui interagissent dans l'espace social.

D'après Adam (2011) « Tout texte est la trace langagière d'une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d'une action sociohistorique de parole » (2011 : 33). Le texte est donc ancré dans un contexte sociohistorique précis. Par ailleurs, en se référant au contexte, l'auteur observe que « nous n'avons pas accès au contexte comme donnée extralinguistique objective, mais seulement à des (re)constructions par des sujets parlants et/ou par des analystes […]. Les informations du contexte sont traitées sur la base des connaissances encyclopédiques des sujets, de leur préconstruits culturels. » (2006 : 4). Chaque individu produit et reçoit ainsi un texte sur la base des connaissances qu'il a et qu'il partage plus ou moins largement avec les autres membres de la société dans laquelle il vit et interagit.

Plusieurs auteurs ont travaillé sur les différentes typologies de textes et ils ont abouti à des propositions de catégorisation. Pour notre travail, nous faisons référence principalement à la catégorisation adoptée par Adam (1997) et aux travaux de Bronckart (2008).

Pour Adam (2005), le texte se compose de séquences ; chaque séquence comprend des caractéristiques formelles propres et elle est porteuse de valeurs discursives. Elle est le produit d'opérations cognitives qui organisent le texte dans son ensemble, en fonction du but visé (Monte, 2014). Adam identifie sept séquences qu'il nomme séquentialités :

1. narrative
2. descriptive
3. argumentative
4. expositive-explicative
5. injonctive-instructionnelle
6. conversationnelle
7. poétique-autotélique

Toutefois, tout texte étant caractérisé par une certaine hétérogénéité, Adam (1987) préfère parler de « dominante ». Tout comme Adam, Bronckart considère que les textes sont inscrits dans des genres, qu'ils sont pour l'essentiel constitués de segments différents qui présentent des configurations spécifiques d'unités linguistiques (2008). C'est sur le statut de ces segments que leurs positions diffèrent. Bronckart qualifie les segments de textes de « types de discours » : discours interactif, discours théorique, récit interactif, narration. Sa notion de type de discours se fonde sur les modalités d'organisation de l'activité psycho-langagière en termes d'opération psychologiques ayant trait au traitement du contexte et du contenu. Alors que dans l'usage courant du terme de discours, les sphères d'activités dans les pratiques sociales déterminent les choix discursifs, pour Bronckart, le rapport aux sphères d'activité est englobant et détermine le choix du genre, alors que le mode de structuration de l'action langagière est englobé et détermine le choix des segments de texte (Monte et Philippe, 2014).

3. Reconfiguration des concepts dans le champ de la recherche en didactique

Tout texte, à l'oral comme à l'écrit[3], peut être associé à un genre, certes de manière plus ou moins tranchée, à partir de la pratique sociale dont il émane. Nous partons du principe que dans toutes les langues-cultures les locuteurs peuvent associer des textes à des genres. Ainsi, cette appartenance d'un texte à un genre est-elle pour ainsi dire un concept « universel ». Reconfigurer le concept de « genre de texte » afin de l'employer dans notre projet d'enseignement-apprentissage nous a donc permis de repenser ce qu'il y a d'universel dans le fonctionnement du langage, ce qui « traverse » des langues-cultures différentes et même typologiquement distantes.

En ce qui concerne la reconfiguration sur le plan didactique de nos fondements théoriques de référence, nous avons retenus les contributions présentes en milieu francophone. Selon Schneuwly et Dolz (1997 : 29) « C'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » ; le concept de « genre » devient central dans l'enseignement du français langue maternelle.

La conception et la construction des Parcours d'Apprentissage en Autonomie a notamment pris appui sur les travaux de Suzanne Chartrand, didacticienne québécoise (2013, 2015), qui définit le *genre* comme « […] un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (Chartrand & alii, 2015 : 3).

Le genre apparaît donc comme une caractéristique intrinsèque de toutes les productions langagières auxquelles sont exposés les élèves, à l'école comme dans tous les autres contextes sociaux (Chartrand, 2016 : 63). Cette vision de Chartrand renvoie à la conception de Schneuwly (2000 : 32, 35) d'après qui le genre est un « méga-outil sémiotique » car il comprend différents outils sémiotiques, certains spécifiques aux genres et d'autres plus techniques (à savoir, l'orthographe et la syntaxe) (ibid.).

4. La construction didactique des PAA

La conception et la construction des PAA selon l'approche retenue s'est fondée sur un ensemble de critères organisés par deux grands principes : le premier a orienté la sélection des ressources audiovisuelles à soumettre aux étudiants, le deuxième a permis de définir des procédures didactiques susceptibles de faciliter l'accès aux contenus proposés. Ces procédures ont été configurées pendant la conception de nos activités et ensuite elles ont été reconfigurées pour être intégrées dans un Environnement Numérique Personnalisé d'Apprentissage (ENPA, Claroline Connect[4]).

4.1. Les objectifs des parcours

Les PAA sont destinés à un public hétérogène d'étudiants[5] et proposent un renforcement de la compréhension de l'oral en langue-culture cible (dans notre cas, de l'italien) à travers une modalité d'apprentissage principalement à distance.

---

[3] « On appelle « texte » toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte » (Conseil de l'Europe, 2001 : 75).

[4] La plateforme Claroline Connect est en évolution constante. La version qui héberge actuellement les PAA est la V10, disponible en ligne à l'adresse suivante : https://claco-innovalangues.univ-lyon1.fr/

[5] Des étudiants inscrits à une formation universitaire (en licence, en master ou en doctorat), non spécialistes (secteur LANSAD) et spécialistes (LLECR, LEA) qui souhaitent améliorer et approfondir leurs connaissances et compétences en langue-culture.

A partir du principe que tout locuteur possède une représentation plus ou moins étendue des genres disponibles dans sa langue, notre but est d'activer chez l'étudiant sa capacité à s'appuyer sur la connaissance des genres qu'il possède dans sa/ses langue(s)-culture(s) de référence ainsi que sur celle qu'il est en train d'échafauder dans la langue-culture cible. Il s'agit d'amener les étudiants à s'interroger sur le genre de vidéos qui leur sont proposées dans chaque parcours afin qu'ils puissent *consciemment* adopter la posture qu'ils adoptent habituellement face aux médias, à savoir identifier intuitivement, dès le début, des indices de type contextuel (type de média, caractéristiques visuelles et sonores, informations relatives à l'instance énonciative…). Ces indices leur permettent de se doter d'une représentation du genre de texte auquel ils sont exposés.

Nous faisons l'hypothèse que ce travail de réflexion, de questionnement et de contextualisation des textes amènera les étudiants vers une compréhension et une appropriation des spécificités du texte. Les compétences langagières acquises en phase de compréhension pourraient ensuite faciliter l'action des étudiants sur le plan langagier, en phase de production.

4.2. La structure des parcours

Les notions de « genres de texte » et de « type de discours » sont fondatrices de l'architecture globale de nos parcours. En dépit de son caractère composite, le texte que nous sélectionnons et qui devient un *objet didactique*, peut être clairement identifié par sa nature discursive. Ce qui nous intéresse, c'est précisément de pouvoir mettre en exergue la spécificité de cette nature discursive. Nous départageons donc nos ressources en fonction de critères qui nous permettent de les identifier comme appartenant à une des six catégories suivantes : informer, expliquer, agir et faire agir, raconter, argumenter, jouer avec la langue[6].

A partir de chacune de ces six catégories de types de discours nous construisons un parcours didactique. Chaque parcours se compose de quatre unités. Chaque unité s'élabore sur la base d'un texte (vidéo et authentique) qui relève d'un genre donné. Chaque unité didactique pourra relever (au mieux et si possible, en fonction du type de discours) d'un genre différent.

[6] Ces catégories s'inspirent des séquentialités définies par Adam et de la catégorisation des types de discours élaborée par Bronckart (cf. infra, 1.1.) ; elles ont été reformulées afin d'être adaptées à notre contexte d'enseignement.

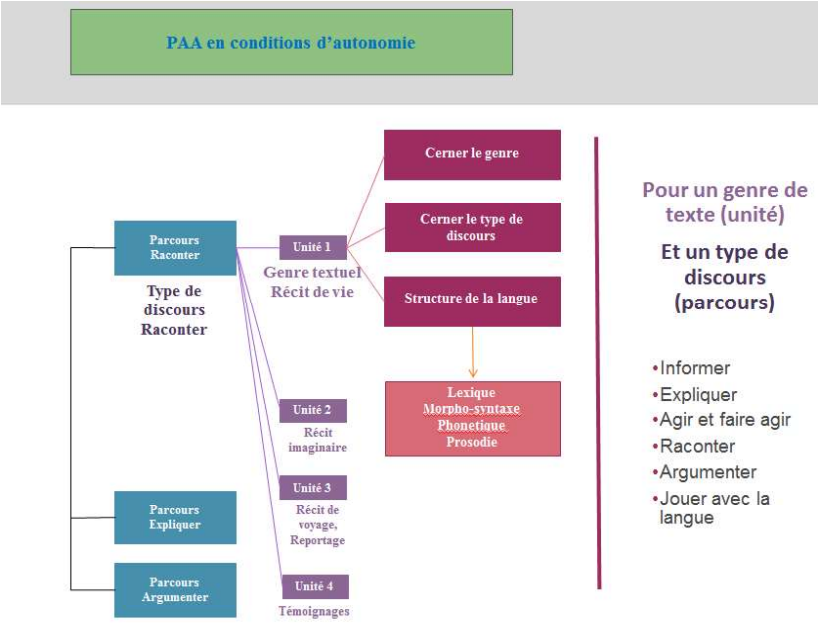

Figure 1 - Architecture des PAA

Ce travail implique le passage d'une vidéo extraite de son contexte d'origine à une vidéo devenue un objet destiné à être enseigné. Les éléments visuels et langagiers sont donc interprétés et repensés en fonction de nos objectifs didactiques.

Nous avons adopté une approche des données de langue qui part de la globalité du texte et s'intéresse ensuite à ses constituants à différents niveaux, adoptant un grain d'analyse de plus en plus fin. La didactisation des ressources fondée sur cette approche vise à développer une compréhension progressive du texte oral à travers un processus qui prévoit dans un premier temps une mise en contexte et une réflexion autour du genre identifié, ensuite l'identification de l'organisation relative au type de discours dominant et seulement à la fin le travail sur la structure de la langue, à savoir lexique, morphosyntaxe, phonétique, prosodie. Les activités sont de ce fait réunies en trois sections : activités sur le genre, activités sur le type de discours, activités sur le lexique, la morphosyntaxe et la prosodie.

Toutes les activités qui composent l'unité sont proposées entièrement à l'oral[7]. Il s'agit d'un choix didactique qui respecte un des principaux buts des PAA, le travail de perception et de compréhension de l'oral.

[7] Non seulement le texte-vidéo mais aussi toutes les autres composantes de l'activité, notamment : la capacité à mobiliser, les questions, les amorces et les propositions de réponse.

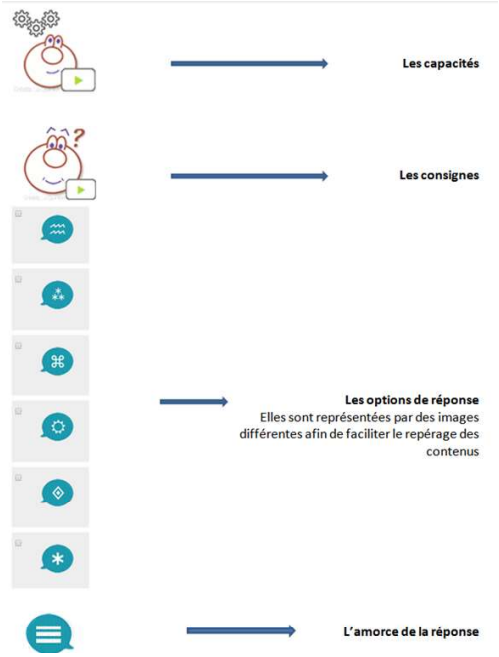

Figure 2 - Le 'tout à l'oral'

Pour chaque activité, nous avons explicité la capacité que nous souhaiterons mobiliser (c'est-à-dire le but de l'activité) pendant la compréhension du texte. Son explicitation est censée permettre à l'apprenant d'identifier plus facilement l'objectif à atteindre, ce qui participe en principe à le rendre plus engagé, voire plus autonome, dans son apprentissage (Masperi & *alii*, 2013).

4.3. Illustration d'une unité prototypique

Afin d'expliciter la façon dont les concepts théoriques et l'approche didactique précédemment illustrés ont été repensés à l'intérieur des PAA, nous proposons l'illustration d'une unité prototypique du PAA d'italien de niveau B2, parcours *Spiegare* (Expliquer). Le texte sélectionné pour cette unité est une vidéo qui actualise le *genre de l'interview.* L'interviewé est le réalisateur italien Michelangelo Frammartino, questionné sur son film *Le quattro volte*. L'interview, intégrée dans les « bonus » du DVD du film, a été montée de façon à montrer uniquement les réponses du réalisateur (les questions de l'intervieweur ne sont donc pas incluses dans la vidéo). Elle est divisée en plusieurs chapitres dont les titres apparaissent à l'écran au fur et à mesure que les différentes séquences tirées du film se succèdent. Une série d'éléments visuels et sonores de type contextuel donnent ainsi des indices sur le genre[8] et sur le type de discours dominant.

[8] Dans le premier chapitre de l'interview, le genre est annoncé à l'écran avec l'élément textuel *Intervista* (Figure 3).

Figure 3 – Captures d'écran du premier chapitre de l'interview *Origini del progetto* (Origines du projet)

4.3.1. Activités d'ancrage dans le genre

L'entrée dans le texte se fait par une série d'activités d' « ancrage dans le genre ». A partir d'un court extrait, ces activités portent sur l'identification du genre de la vidéo (dans ce cas, l'extrait contient des éléments visuels qui sont essentiels pour pouvoir situer la vidéo à l'intérieur d'un genre). Chaque locuteur possède des connaissances sur le genre dans sa langue maternelle et nous faisons l'hypothèse que c'est sur la base de ces connaissances et intuitions, étayées par des indices de type contextuel, qu'il parvient à identifier le genre auquel il est exposé. Nous envisageons ainsi de créer une *zone de continuité* entre la langue-culture maternelle et la langue-culture cible.

Les activités contenues dans cette section se donnent pour but de guider l'étudiant dans l'indentification du genre en passant par le repérage des éléments qui relèvent du contexte, au sens défini plus haut, et qui permettent de faciliter le processus de compréhension globale de la vidéo. Il est important de souligner que les activités du PAA ne sont pas proposées dans une optique d'évaluation. L'un des principaux buts est d'amener l'étudiant à se questionner sur les caractéristiques textuelles et discursives de la vidéo en faisant des hypothèses qu'il pourra vérifier par la suite, grâce à la découverte progressive du texte et aux autres activités proposées.

Dans un premier temps, il est demandé aux étudiants de sélectionner, parmi les options proposées, celles qu'ils considèrent comme étant les plus proches de leurs propres intuitions sur le genre de la vidéo. Il s'agit ici d'un QRM (Questionnaire à Réponse Multiple) dans lequel toutes les options proposées peuvent être considérées comme correctes (Figures 3 et 4).

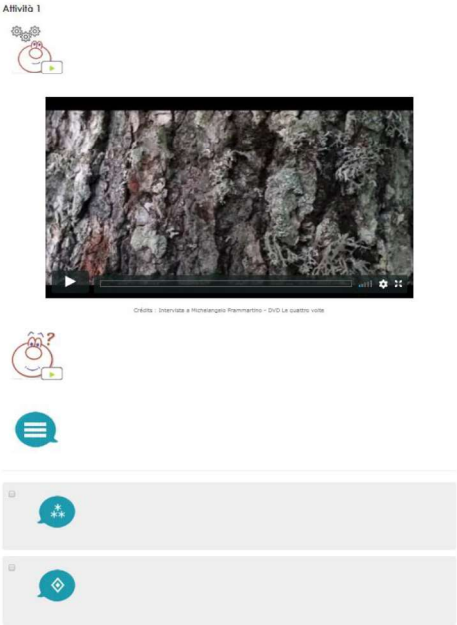

Figure 4 – Capture d'écran Activité 1 du PAA B2 Expliquer

Activité 1

Capacité : Cerner le genre

Consigne : Vous allez visionner l'interview du réalisateur Michelangelo Frammartino.
Ecoutez les énoncés suivants. Lesquelles de ces propositions sont proches de vos propres intuitions sur les caractéristiques dominantes dans le genre d'interview qui vous est proposée?
Vous pourrez les vérifier à la fin du travail.

Amorce : Au cours de l'interview, le réalisateur Michelangelo Frammartino va être amené à…

- expliquer les choix artistiques à la base de son film
- raconter des épisodes survenus pendant le tournage
- situer le film à l'intérieur de sa filmographie
- évoquer la situation du cinéma italien
- mettre en valeur ses acteurs
- répondre à des questions ponctuelles de l'intervieweur

Figure 5 - Activité 1 du PAA B2 Expliquer[9]

Cette première activité est suivie d'une question ouverte qui la complète (Figure 4). Il est en effet proposé aux étudiants d'élargir l'éventail des intuitions avancées sur le genre de la vidéo à travers une réponse ouverte écrite qui sera à l'avenir transposée en réponse ouverte à l'oral (grâce à la fonctionnalité de l'enregistreur offert par l'ENPA, Claroline Connect) afin de respecter le principe du 'tout à l'oral' (cf. infra, 3.2.).

[9] Toutes les activités du PAA de niveau B2 sont proposée à l'oral et en italien.

Activité 2

Capacité : Cerner le genre

Consigne : Ajoutez vos propres intuitions sur le genre de la vidéo.

Amorce : Au cours de l'interview, le réalisateur Michelangelo Frammartino va être amené à…

_____
_____
_____

Figure 6 - Activité 2 du PAA B2 Expliquer

4.3.2. Activités d'ancrage dans le type de discours

Après avoir contextualisé la vidéo, nous proposons une série d'activités qui fait ressortir l'ensemble des éléments langagiers directement liés au type de discours dominant. Partant du principe que chaque type de discours révèle de manière plus ou moins évidente une organisation particulière des unités de la langue étudiée, nous considérons que cette deuxième section d'activités vise un double objectif : d'une part, se focaliser sur les segments de texte dans lesquels émergent les structures linguistiques qui sont propres au type de discours dominant (dans ce cas le type de discours explicatif) ; et d'autre part, cerner les choix énonciatifs adoptés pour atteindre le but visé. Cela permet d'approcher les conventions culturelles qui dessinent les contours du texte et son adéquation au but énonciatif visé. Autrement dit, il s'agit de décomposer une structure discursive adoptée portée par l'énonciateur et de la soumettre à l'observation de l'étudiant, de manière à alimenter sa réflexion et à développer des capacités langagières susceptibles de l'amener à utiliser potentiellement les structures observées dans des situations communicatives appropriées.

C'est à ce stade de la réflexion que l'outillage numérique et techno-pédagogique a été fortement questionné. Pendant la phase de conception didactique, les activités ont été conçues afin d'activer un certain type d'opérations langagières et il s'avérait que l'outillage numérique offert par l'ENPA ne nous permettait d'atteindre que partiellement nos objectifs. Ce constat nous a amenées à formuler des propositions techno-pédagogiques répondant à nos contraintes et à nos préconisations d'assistance au processus de compréhension de l'oral. L'exemple qu'illustre le mieux les résultats de cette réflexion est le *Chapitrage*, un outil qui a été développé à l'extérieur de l'ENPA mais qui peut s'associer aux protocoles disponibles dans la plateforme (par exemple un QRU ou un QRM, une association, une réponse ouverte etc.)[10]. Le principe de cette activité repose sur le repérage d'éléments langagiers spécifiques : l'étudiant peut sélectionner un segment de texte – dans ce cas un chapitre audio – à partir d'une bande sonore prédécoupée par le concepteur. Le *Chapitrage* nous a ainsi permis de disposer d'un outil qui rend possible la catégorisation des segments de discours qui organisent les passages de textes dans lesquels émergent les structures langagières qui relèvent du type de discours dominant.

Dans l'unité explicative en question, cet outil a été utilisé, par exemple, pour demander d'identifier le segment dans lequel le réalisateur explique « les raisons de la marginalisation des bergers » (cf. Attività 7 - Figure 7). Le texte a été prédécoupé en quatre segments qui peuvent être réécoutés à volonté, y compris de manière non linéaire (cf. boutons 1, 2, 3, 4 – Figure 7). A cette bande sonore a été associé un QRU (question à réponse unique, cf. segmento 1, 2, 3, 4), qui permet d'opérer le bon choix.

[10] Conçu, réalisé et mis gracieusement à disposition par Jean-Jacques Quintin, techno-pédagogue, chercheur en Sciences de l'Education à l'Université Lumière, Lyon2.

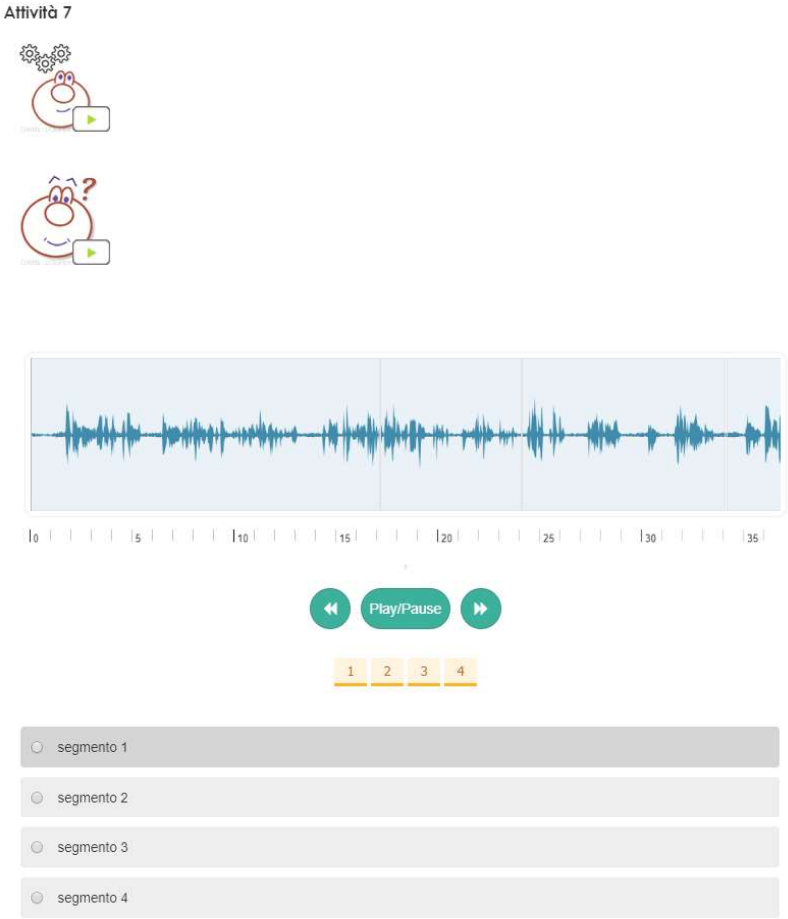

Figure 7 – *Chapitrage* intégré dans une activité (QRU)

Nous ne sommes pas encore en mesure de lancer une véritable expérimentation. Nous disposons toutefois des informations issues d'une première expérimentation exploratoire menée au cours de l'année académique 2017-2018, sur un échantillon d'étudiants inscrits aux cours d'italien « Langue et Communication » (LANSAD) de niveau B1.2, B2.1 et B2.2. L'objectif principal était d'observer la conduite des étudiants face aux activités sur le « genre » et le « type de discours » en autonomie totale et de mettre à l'épreuve les hypothèses formulées en phase de conception. Les données recueillies à partir de l'unité présentée laissent apparaître l'expression d'un certain intérêt vis-à-vis des activités d' « ancrage dans le genre ». Ces activités auraient aidé nos informateurs à mieux contextualiser la vidéo proposée. Certains ont ainsi déclaré que les hypothèses à faire au début de l'unité « *permettent de s'interroger sur des choses auxquelles* [on n'aurait] *pas pensé en visualisant la vidéo une première fois » ; « parce que faire une petite réflexion sur le thème et l'hypothèse aide à faire une liaison entre les idées principales et secondaires, pour les séparer aussi de l'information additionnelle ».*

5. Conclusion et perspectives

S'approprier une telle approche, théorique et didactique, est un défi de taille. Il s'agit tout d'abord de faire face à des difficultés idiosyncrasiques, qui relèvent de traditions et de pratiques d'enseignement ancrées dans chaque langue-culture. Le plus souvent, les activités de compréhension se focalisent sur le contenu du texte (le « quoi », le « qui », le « où » ?)

plutôt que sur la façon dont le contenu est organisé dans un discours. L'appropriation de la démarche méthodologique présentée dans ce travail nous a permis de formuler une première modélisation de nos parcours d'apprentissage en italien. Les avancées engrangées, issues des réflexions théoriques, du travail d'équipe et de nos expérimentations nous conduisent parallèlement à une première modélisation des parcours en langue anglaise.

Grace à des outils techno-pédagogiques, tel le *Chapitrage*, conçus pour répondre à une attente clairement explicitée sur le plan didactique, nous avons pu conduire les étudiants vers une compréhension plus approfondie, qui se glisse au cœur de la structure du discours. Cela permet notamment de proposer des activités très ciblées non pas sur le résultat de la compréhension mais sur le processus de décodage et de construction du sens. D'autres outils sont actuellement en cours de développement informatique et/ou d'intégration à l'intérieur d'une version enrichie de l'ENPA, Claroline Connect (il s'agit notamment du *Bornage*, de l'*Ecoute Active Enrichie*, de la *Vidéo Active Comparative* et d'un enregistreur son et vidéo). Cela nous permettra d'exploiter plus finement encore les atouts de l'approche par « genre de textes » et par « types de discours ». Le travail de compréhension de l'oral sera proposé à travers des activités de questionnement et d'activation du processus de compréhension de manière plus complète, approfondie et cohérente.

Enfin, une réflexion sur la constitution d'un « corpus » qui permette aux étudiants et aux enseignants de disposer d'une plus grande variété de textes-vidéos est amorcée. Les textes réunis dans le corpus seraient indexés informatiquement afin d'être inscrits dans des pratiques sociales précises, dans un genre et un type de discours dominant. Les usagers –enseignants, concepteurs, étudiants – pourraient ainsi prendre facilement conscience des relations qui existent entre les textes travaillés dans chaque unité des PAA et d'autres textes, ancrés dans la même pratique sociale.

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue française, 74 (1) :* 51-72.

ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* Paris : Armand Colin.

ADAM, Jean-Michel (1997). Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire, 3/75 :* 665–681.

ADAM, Jean-Michel (2005). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

ADAM, Jean-Michel (2006). Texte, contexte et discours en questions. Réponses de Jean-Michel Adam. *Pratiques, (129-130) :* 21-34. Consulté à l'adresse : https://www.unil.ch/fra/files/live/sites/fra/files/shared/Entretien_Pratiques-Adam.pdf le 31.01.2019.

ADAM, Jean-Michel (2011). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

ADAM, Jean-Michel (2015). *Faire Texte : Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon : Presses Universitaires De Franche-Comté.

BEMPORAD, Chiara, & PAHUD, Stéphanie (2016). Plurilinguisme, genres et appropriation : une réflexion didactique autour du genre « courrier des lecteurs » en classe de FLE, in *Statut des genres en didactique du français* CORDEIRO, Glaís Sales (Dir.) & VRYDAGHS, David. Namur : Presses universitaires de Namur, 261-278.

BIAGIOTTI, Triscia (2017). *La construction d'un parcours d'apprentissage en ligne à travers une approche par « genres de texte » et « type de discours ».* Mémoire de Master 2, sous la direction de : MASPERI, Monica. Université Grenoble Alpes.

BRONCKART, Jean-Paul (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif.* Lausanne : Delachaux et Niestlé. Consulté à l'adresse : https://archiveouverte.unige.ch/unige:37758 le 31.01.2019.

BRONCKART, Jean-Paul (1997). La temporalité des discours, comme contribution à la reconfiguration des actions humaines. *Travaux du centre de recherches sémiologiques, (65) :* 39-65.

BRONCKART, Jean-Paul (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages, 38 (153) :* 98-108.

BRONCKART, Jean-Paul (2008a). Du texte à la langue, et retour. Notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français. *Pratiques*, *137/138* : 97-116.

BRONCKART, Jean-Paul (2008b). Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue, in Gérard, Cristophe (Dir.), *Texto, XIII* (1/2). Consulté à l'adresse : http://www.revue-texto.net/index.php?id=86 le 31.01.2019.

BRONCKART, Jean-Paul, SCHNEUWLY, Bernard, & REUTER, Yves (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

BURGER, Marcel & JACQUIN, Jérôme (2015). La textualisation de l'oral : éléments pour une description de la construction collaborative de la complétude, in *Faire texte* ADAM, Jean-Michel (Dir). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 277-317.

CANELAS-TREVISI, Sandra (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berne : Peter Lang.

CANELAS-TREVISI, Sandra & BAIN, Daniel (2009). La grammaire scolaire au service de l'enseignement-apprentissage du texte argumentatif ? Analyse critique de quelques pratiques en classe, in *Pratiques d'enseignement grammatical* DOLZ, Joaquim et SIMARD, Claude. Québec : Les presses de l'Université Laval, 155-176.

CANELAS-TREVISI, Sandra (2015). Les subordonnées relatives et les textes en contexte : une rencontre impossible ? in *Les subordonnées : corpus, acquisition et didactique,* TREVISIOL, Pascale et KAHERAOUI, Malika (dir.). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 139-158.

CHARTRAND, Suzanne-G. (2008a). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1ère à la 5ème secondaire*. Québec français, (Hors-série). Consulté à l'adresse https://www.intranet.fse.ulaval.ca/fichiers/public/prof/pub_2374__PUB_progression.pdf le 31.01.2019.

CHARTRAND, Suzanne-G. (2008b, novembre). *Travailler les textes en classes, oui, mais par genre.* Congrès de l'AQPF. Consulté à l'adresse http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__f85b9ce631b9__enseigner_les_textes_par_les_genres_fin.pdf le 31.01.2019.

CHARTRAND, Suzanne-G. (2008c). Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire. *Québec français, numéro spécial*.

CHARTRAND, Suzanne-G., ÉMERY-BRUNEAU, Judith & SENECHAL, Kathleen avec la collaboration de RIVERIN, Pascal (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.

CHARTRAND, Suzanne-G. (2016). Les genres du discours : point nodal de la discipline français, in *Statut des genres en didactique du français* CORDEIRO, Glaís Sales (Dir.) & VRYDAGHS, David. Namur : Presses universitaires de Namur, 53-81.

CLAUDEL, Chantal & LAURENS, Véronique (2016). *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français*. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2016.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). CECRL (Cadre européen Commun de Référence pour les Langues). Strasbourg : Didier.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard (Ed.) (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.* Bruxelles : De Boeck.

MASPERI, Monica (2012). Innovation et transformation des pratiques de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. [Rapport de recherche] UGA – Université Grenoble Alpes. 〈hal-02000901〉

MASPERI, Monica (2013). Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques, (MASPERI, Monica, Ed.) *Les langues modernes, 4-2013*.

MASPERI, Monica, & QUINTIN, Jean-Jacques (2014a). L'innovation selon Innovalangues. *LEND (Lingua E Nuova Didattica)* : 6-14.

MASPERI, Monica, & QUINTIN, Jean-Jacques (2014b). Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs innovants dans la formation en langues, in *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*, CERVINI, Cristiana & VALDIVIESO, Anabel. Bologna : Edizioni Clueb, 61-80.

MIRANDA, Florencia, COUTINHO, Maria Antónia (2015). Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. *Recherches et applications – Le français dans le monde, 58 :* 17- 26.

MONTE, Michèle, GILLES, Philippe & ADAM, Jean-Michel (2014). *Genres & Textes : déterminations, évolutions, confrontations*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

QUARANTA, Giada (2017). *Aspetti della costruzione didattica e approccio per generi nei Parcours d'Apprentissage en Autonomie nel quadro del progetto Innovalangues*, Mémoire de Master 2 sous la direction de : CERVINI, Cristiana, MASPERI, Monica, Università Alma Mater Studiorum Bologna.

RASTIER, François (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, 15(1)* : 27-40. Consulté à l'adresse : https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2209.pdf le 30.01.2019.

SCHNEUWLY, Bernard (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. *Repères, 22* : 19-38. Consulté à l'adresse : https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2341.pdf le 30.01.2019.

SCHNEUWLY, Bernard, & DOLZ, Joaquim (2009). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

SCHNEUWLY, Bernard, AEBY DAGHE, Sandrine (2016). Genres scolaires et genres scolarisés en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l'école primaire en suisse romande (1830-2010). *Recherches*, *no. 65* : 163-175.

THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse & CANELAS-TREVISI, Sandra (2019). L'écriture et la lecture littéraire : une relation qui se transforme, in *Lire des textes réputés littéraires : disciplination et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande,* RONVEAUX, Christophe et SCHNEUWLY, Bernard (dir.). Bruxelles : Peter Lang, Théocrit', Vol. 13, 305-324.