

L’enseignement/apprentissage du FLE au secondaire : entrée typologique ou approche générique ?

Teaching / learning FLE in secondary school: typological entry or generic approach?

Redjdal Nadia

nadiaredjdal06@gmail.com

Ammouden Amar

aammouden@yahoo.fr

Laboratoire LAILEMM, Université de Bejaia

Reçu le: 11/11/2020, Accepté le: 05/12/2020, Publié le: 31/12/2020

Résumé

Le texte, dans une large acception du terme, représente l’outil didactique le plus usité dans l’enseignement/apprentissage du FLE. Il est admis aujourd’hui en didactique que le classement typologique des textes est dépassé car impuissant face à l’hétérogénéité compositionnelle des productions langagières. Ainsi, a-t-il été question d’aborder les textes en termes de « genres », notion plus opérationnelle et significative, en vue d’une meilleure acquisition des compétences langagières. Notre contribution tentera d’apporter des éléments de réponse à la question suivante : au secondaire, les documents officiels et les manuels scolaires abordent-ils les différentes activités d’enseignement/apprentissage dans un cadrage générique ? Notre étude montre que le « genre discursif » demeure une notion floue et ambiguë.

Mots clés : genre de texte, typologie textuelle, programme, manuels scolaires

Abstract

The text, in a broad sense of the term, represents the most used didactic tool in teaching/learning French as a foreign language. It is accepted today in didactics that the typological classification of texts is outdated because it is powerless in the face of the compositional heterogeneity of language productions. Thus, it was a question of approaching the texts in terms of "gender", a more operational and meaningful concept, with a view to better acquisition of language skills. Our contribution will attempt to provide answers to the following question : in secondary school, do official documents and textbooks address the various teaching/learning activities in a generic framework? Our study shows that the “discursive genre” remains a vague and ambiguous notion.

Key words : kind of discourse, textual typology, program, textbooks.

Introduction

L'enseignement/apprentissage du FLE se fixe pour objectif principal de doter les apprenants de compétences langagières leur permettant d'agir et d'interagir en langue étrangère. Si nous admettons que la communication sociale s'effectue au moyen des genres de discours, il est alors nécessaire de concevoir les activités scolaires dans un cadre générique. Avant de vérifier la place qu'occupe les genres discursifs dans l'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire, il nous a semblé judicieux d'évoquer, dans un premier temps, les raisons qui justifient le passage de la typologie textuelle à une approche générique ; et dans un second temps, la transposition didactique des genres textuelles en classe.

1. Les types de textes, classement « dépassé »

Les apprenants et les usagers de la langue en général sont exposés, dans leur vie quotidienne, à une multitude de textes (écrits ou oraux) relevant de genres très divers. Ces formes textuelles communément admises « constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière » (Bronckart, 1994 : 378). Contrairement aux types de textes qui représentent des catégorisations textuelles abstraites et détachées de la communication verbale. Ainsi, nous rejoignons l'avis de Karl Canvat qui estime que

les typologies de textes [...] ne doivent pas devenir telles quelles des objets de connaissance pour les élèves. Il serait à notre avis dangereux que ceux-ci aient à apprendre des classifications extrêmement abstraites par rapport aux textes auxquels ils sont confrontés et qui servent des buts très éloignés de ceux poursuivis dans le cadre scolaire. (Schneuwly, 1991 ; cité par Canvat, 2003 : 172)

Par ailleurs, tous les textes (sauf quelques rares exceptions) présentent des structures textuelles hétérogènes et cette hétérogénéité compositionnelle des textes rend une classification des activités scolaires (de lecture et de production) en termes de « types textuels » vraisemblablement caduque. En effet, « l'hétérogénéité constitutive de la plupart des textes et leur complexité ont eu progressivement raison des ambitions formalistes initiales de la linguistique textuelle (...) qui a fini par renoncer à la modélisation de schémas textuels (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif...). » (ibid. : 172)

2. Les genres de discours en classe

Les genres de discours ont suscité l'intérêt d'un bon nombre de chercheurs dans diverses spécialités de la recherche scientifique, particulièrement dans le domaine de la linguistique et de la didactique, notamment après la publication des travaux de Bakhtine, en russe entre les années 1929-1979 et leur traduction en français entre 1977-1984. Etant donné le caractère insaisissable et mouvant de ces entités langagières, les définitions se multiplient et diffèrent d'un chercheur à l'autre, tout en se rejoignant à certains carrefours. Nous n'allons pas aborder, ici, les

différentes définitions que revêt ce concept « protéiforme » étant limités par l'espace de rédaction. Néanmoins, les différentes définitions données par les différents chercheurs (Adam (1992), Chartrand (2015), Maingueneau (2004), etc. sur la notion de genre s'accordent sur les points suivants :

- Les genres sont des productions langagières socialement définies. Ils n'ont de sens qu'à l'intérieur de leur contexte social de production. Ils permettent l'interaction entre les individus d'une même société ;
- Les genres sont des produits culturels appartenant à une époque temporelle bien définie ;
- Le caractère évolutif des genres et l'individualité des productions langagières fait que ces entités soient difficiles à définir par des critères stricts ;
- Chaque domaine mobilise ses propres genres discursifs ;
- Les genres de discours orientent la lecture et la production de textes à l'oral et à l'écrit ;
- Les genres discursifs représentent des outils didactiques incontournables en classe de langue.

L'entrée par les genres dans l'enseignement/apprentissage du FLE constitue un moyen privilégié qui contribue à relier apprentissage scolaire et apprentissage social. En effet, « la pratique des genres constitue une occasion d'apprentissages sociaux ayant trait, globalement, à l'adaptation de l'agir langagier aux diverses formes d'agir général » (Bronckart, 2004 :107).

Pour leur insertion en classe de FLE, l'ingénierie didactique a mis en place deux outils/dispositifs qui nous permettent de mettre en pratique une approche générique dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Le modèle didactique du genre et la séquence didactique proposés par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly.

2.1. Le modèle didactique du genre

Le modèle didactique du genre est un outil qui permet de définir, de décrire et de délimiter les caractéristiques enseignables des genres de discours à enseigner. En effet, « la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci et rend possible le développement des capacités langagières diverses qui y sont associées » (Dolz, Schneuwly, 1997 : 39).

Figure 1 Le modèle didactique du genre selon Dolz et Schneuwly (1998)

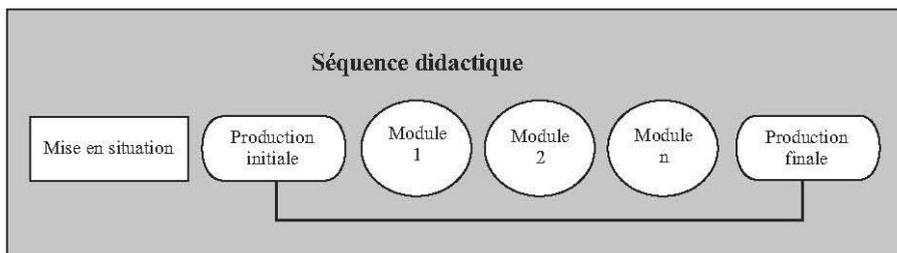


En outre, le modèle didactique du genre est une « base de données d'une démarche générative » (Dolz, Gagnon, 2008 : 189) qui permet aux enseignants de générer un nombre infini de séquences didactiques qui prennent en considération les réels besoins langagiers des apprenants en proposant des activités adaptées à leur niveau.

2.2. La séquence didactique

La séquence didactique permet de programmer des modules d'apprentissage en tenant compte, à la fois, des insuffisances et des besoins des apprenants ainsi que des caractéristiques discursives du genre textuel abordé. Les concepteurs de la séquence didactique la définissent comme « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001: 6).

Figure 2 Schéma de la séquence didactique selon Dolz, Noverraz et Schneuwly



Le schéma ci-dessus met en exergue les différents moments de la séquence didactique qui débute par une mise en situation où les apprenants sont confrontés au genre textuel en question. Cette étape explicite les objectifs visés par la réalisation du projet. Ensuite, les apprenants réalisent une production initiale qui est très souvent lacunaire. Le nombre de modules et leurs contenus dépendent des résultats de cette production initiale qui guide l'enseignant dans la conception d'activités d'apprentissage. Enfin, lors de la production finale, les apprenants produisent à nouveau un texte qui tient compte des différents apprentissages effectués. Ils peuvent également améliorer le premier texte produit.

3. Les genres de discours au secondaire

L'approche générique représente un atout pour l'enseignement/apprentissage du FLE comme nous l'avons démontré ci-dessus. Les genres textuels offrent des avantages certains aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Les documents officiels émis par le Ministère de l'Éducation abordent-ils les différentes activités d'enseignement/apprentissage dans un cadrage générique ? Pour répondre à cette question, nous avons inclus dans notre corpus d'un côté, les différents documents officiels mis à la disposition des enseignants pour les trois niveaux de scolarité au lycée. Il s'agit des documents suivants : Le programme de 1ère AS (MEN, 2005a) ; le document d'accompagnement de la 1ère AS (MEN, 2005b) ; le guide du professeur de la 1ère AS (GP, 1ère AS) ; le manuel de la 1ère As (Djilali et al, 2019) ; La progression de la 1ère AS (MEN, 2019a) ; le curriculum de 2ème AS (MEN, 2006a) ; le document d'accompagnement de la 2ème AS (MEN, 2006b) ; le guide du professeur de la 2ème AS (MEN, 2006c) ; le programme de la 3ème AS (MEN, 2006d); le guide du professeur de la 3ème AS (GP, 3ème AS)

3.1. Entrée typologique ou approche générique ?

S'il est vrai qu'il n'est à aucun moment fait mention du terme de « genres » dans les trois programmes du secondaire, les documents d'accompagnement des programmes y font quelquefois référence. Dans ces derniers, nous remarquons

qu'est désigné par « genre » des groupements discursifs : les genres narratifs, argumentatifs, etc. mais le terme fait également référence à des productions langagières socialement reconnues et identifiées comme : la nouvelle, le théâtre, le fait divers.

Notons également que les programmes du secondaire fixent comme Objectif Terminal d'Intégration (OTI) (pour le cycle secondaire) la capacité de l'apprenant à « produire *un discours écrit/oral* relatif à une situation-problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication, ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement (*discours marqués par la subjectivité*). [emphasis ajoutée] » (MEN, 2005a : 6). Bien qu'il n'y ait aucune indication terminologique, nous pouvons aisément deviner que l'apprenant est supposé, en fin de cycle secondaire, maîtriser les différents genres discursifs pour pouvoir agir en société « en respectant les contraintes et l'enjeu de la situation de communication. ». En effet, nous considérons à la suite de Maingueneau et Canvat que

La notion de discours renvoie à "l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés" (D. Maingueneau, 1996 : 28). Plus précisément, elle se construit autour de trois paramètres constitutifs (A. Viala, 1999 ; D. Maingueneau, 1999) : l'énonciation (la "dimension personnelle"), l'interaction (la "dimension interpersonnelle") et l'usage (la "dimension impersonnelle") (D. Bertrand, 1999, 1999-2000). Or, et c'est fondamental, la notion de genre intègre ces trois dimensions puisqu'elle est une catégorie (trans)discursive. (Canvat, 2003 : 175)

Par ailleurs, il est important de souligner que les différents genres textuels abordés dans les documents officiels sont désignés :

- tantôt par le terme « modèles » : Le profil d'entrée en deuxième année secondaire précise que l'apprenant doit être capable de « produire un texte écrit/oral sur un des thèmes choisis pour l'année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en mettant en œuvre un modèle étudié** [emphasis ajoutée] » (MEN, 2006a : 7) ; ou encore les récentes progressions qui recommande de « mettre en œuvre le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. » (MEN, 2019a).
- tantôt par le terme « support » : « (...) les différents supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D.) peuvent servir à de nombreuses activités (...) » (MEN, 2005a : 16). Nous trouvons également l'expression de « modèle d'organisation » (MEN, 2006b : 12) et celle de « pratique discursive » qui renvoient au cadrage générique. En effet, dans la phase de la planification de la production écrite, l'apprenant doit « choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) » (MEN, 2005a : 13).

- Tantôt, dans les tableaux synoptiques, par « objets d'étude », défini par le glossaire du programme de 3^{ème} AS comme « ce sur quoi se focalisent en propre les activités et études d'un domaine du savoir, ce qui distingue ce dernier du reste du programme. ». (MEN, 2006d : 24). La définition donnée reste assez vague et générale. Pour la rendre spécifique aux objets d'études abordés dans le programme de français, nous pouvons dire qu'ils renvoient à des genres textuels qui organisent les différentes activités d'enseignement/apprentissage.

Concernant la typologie textuelle, les programmes et les documents d'accompagnement soulignent une rupture avec les deux cycles précédents (primaire, collège). Ils précisent que

le nouveau programme poursuit des objectifs qui dépassent le cadre de la classification typologique des textes et accorde une grande importance à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. (MEN, 2005b : 2)

Cependant, on ne rompt jamais totalement avec ses héritages : la confusion entre types et genres textuels est nettement visible dans les programmes et les documents d'accompagnement et la typologie textuelle semble prendre le dessus. Ainsi, nous retrouvons comme profil d'entrée en 1^{ère} AS une indication qui suppose que l'apprenant doit être capable, à l'oral, de « distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif ; reformuler un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif ; produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif (...) » (MEN, 2005a : 7); et en lecture de « distinguer **le texte argumentatif des autres types de textes** ; retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs [emphase ajoutée] » (ibid.)

En outre, dans les activités proposées en 3^{ème} AS, dans le projet portant sur l'appel, nous trouvons des manipulations qui réfèrent à la typologie textuelle comme la « transformation d'une petite annonce parue dans un journal (ex : don de sang) en **texte exhortatif**. [emphase ajoutée] » (MEN, 2006d : 14). Les activités proposées s'inscrivent également dans la logique de la typologie textuelle puisqu'elles proposent, entre autre, d'aborder « le fonctionnement de certains types de textes à travers des notions grammaticales récurrentes. » (MEN, 2005b : 24). Les genres textuels sont désignés par le type discursif dominant à savoir : texte explicatif pour les textes de vulgarisation scientifiques, texte narratif pour la nouvelle, etc. Ce que le guide pédagogique de la 3^{ème} AS ne manque pas de mettre en exergue en classifiant un texte comme relevant du type narratif et non du document

d'histoire « Le texte¹ s'inscrit dans la typologie narrative, (...) »(GP. 3^{ème} AS : 11).

Cette confusion est plus accentuée lorsqu'on aborde « l'argumentation ». En effet, l'extrait suivant illustre bien le flou qui entoure les notions de « type », « genre » et « support » : « Le discours argumentatif est un type de discours pouvant se rencontrer dans bon nombre de types de textes et à ce titre vous pourrez varier les supports d'étude (articles de presse, poèmes, pièces de théâtre, textes d'idées). » (MEN, 2006b : 30). Soulignons également que le document d'accompagnement du programme de la 1^{ère} AS précise que « l'étude des textes argumentatifs en 1^{ère} année secondaire (limitée à asseoir ce qui a été vu en 4^{ème}AM) vise essentiellement la mise en évidence de la structuration de ce type de discours en vue de déceler les enjeux discursifs sous-jacents. » (MEN, 2005b : 27).

Ainsi, il y est préconisé d'aborder les plans argumentatifs : l'inventaire, par opposition, et le plan dialectique. Nous nous situons ici dans l'axe de la typologie des textes et non dans un cadre générique étant donné que ces différents plans argumentatifs peuvent se rencontrer à l'intérieur d'un même genre textuel et dans des genres différents. Nous retrouvons à peu de chose près la même logique dans le document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} AS qui aborde les différents modes de raisonnement qui « jouent donc un rôle important dans la progression du texte argumentatif. » (MEN, 2006b : 26).

Nonobstant, ces différentes sources de confusion liées notamment à une absence de définition claire dans les programmes et les documents d'accompagnement concernant la notion de genre, nous pouvons percevoir des indices qui permettent de sortir partiellement de ce flou. En effet, le document d'accompagnement de la 1^{ère} AS désigne la nouvelle, le conte et la fable comme relevant de genres différents ayant quelques caractéristiques en commun : « L'étude de la nouvelle peut amener à l'étude du conte et de la fable qui sont des genres assez voisins. » (MEN, 2005b : 29). Au même titre, le théâtre apparaît dans le document d'accompagnement du programme de la 2^{ème} AS comme un genre à part entière : « Le théâtre est un genre dont l'étude en classe se révèle intéressante à plus d'un titre. » (MEN, 2006b : 28). Ajoutons à cela, qu'il fait référence au cadre générique du texte quand il aborde le fait poétique « Reconnaître du premier coup d'œil « la silhouette » d'un type de texte, c'est-à-dire son cadre générique, est une habileté à faire acquérir (distinguer un sonnet d'une notice, d'un mode d'emploi...). » (ibid. : 30). Ce dernier extrait a le mérite de mettre en exergue la confusion terminologique entre type et genre textuel. Néanmoins, si l'on parle de genre dans les programmes, nous remarquons à la suite de Ammouden (2015), qu'il est question uniquement de genres relevant du domaine littéraire. En effet, à aucun

¹ Il s'agit du texte *Histoire du 8 mai 1945* p.30-31

moment, dans les documents officiels, on a désigné les autres objets d'étude comme étant des genres de discours.

Nous pouvons dire que les programmes, ainsi que les documents d'accompagnement, tout en offrant de sérieuses pistes de réflexion théorique et méthodologique souffrent d'un flou conceptuel qui entoure notamment les notions de genre et de type de texte. Cette remarque nous permet de supposer que les manuels et les guides pédagogiques des manuels destinés aux enseignants, mettent en place les deux approches (typologique et générique) de manière conjointe.

Le guide pédagogique de la 1^{ère} AS annonce clairement que la finalité des apprentissages dépasse le cadre typologique des textes et se situe au-delà : « il ne s'agit pas d'apprendre à décrire des textes il s'agit de s'approprier des formes qui permettent de produire des discours respectant les règles sociales et "culturelles" de la communication. » (GP, 1^{ère} AS : 3). Cependant, les manuels et les guides pédagogiques adoptent les deux approches citées même si l'accent est clairement porté sur la typologie textuelle. En effet, le GP de la 1^{ère} AS désigne les objets d'études en termes de types sans renvoi au genre textuel dans lequel ceux-ci s'actualisent : « *L'argumentation* sera étudiée en 2^{ème} et 3^{ème} AS pour une analyse plus approfondie (types d'arguments, progression du raisonnement, l'implicite du raisonnement etc.) qui permettra aux apprenants de ne pas être les destinataires "passifs" de ce type de discours. [emphase ajoutée] » (GP, 1^{ère} AS : 38). Ils ajoutent que « l'objectif du chapitre est de consolider ce qui aura été acquis dans le cycle précédent. » (ibid.) faisant référence à la typologie textuelle (le type argumentatif est abordé en 4^{ème} année du collège). Ajoutons également que le GP de la 2^{ème} AS évoque les intentions communicatives ou « les pratiques discursives² » contenus dans les manuels scolaires par des verbes renvoyant à des types de textes : expositif : « *exposer* pour présenter un fait », argumentatif : « *argumenter* pour plaider une cause ou la discréditer », narratif : « *relater* pour informer et agir sur le destinataire » ; « relater pour se représenter un monde futur », dialogal : « *Dialoguer* pour raconter ». (GP, 2^{ème} AS : 25).

Par ailleurs, chaque intention communicative est liée à un objet d'étude (généralement un genre textuel) et s'organise autour d'une thématique particulière. En effet, le GP de la 1^{ère} AS explique que « les chapitres (ou les séquences) ont une dominante thématique : Chapitre 1 : séquence 1 : la communication (langue orale, langue écrite, le langage de l'image) ; séquence 2 : l'environnement de l'homme ; séquence 3 : la ville ; chapitre 2 : des métiers (...) » (GP, 1^{ère} AS : 9)

Les manuels scolaires, au même titre que les programmes et les documents d'accompagnement, témoignent eux-aussi d'une confusion certaine quant à l'entrée adoptée pour l'enseignement/apprentissage du français au lycée. En effet,

² Cette expression devrait renvoyer aux genres

« une particularité du manuel comme discours didactique est de se constituer dans une relation de dialogisme, plus ou moins avouée, avec ces autres discours que sont les instructions officielles » (Maurer, 2002 : 54). Ainsi, l'examen de l'avant-propos, des tables de matières(ou le sommaire), ainsi que la rubrique « aux utilisateurs »représentent de bons indicateurs qui nous ont permis de déterminer, en fonction des intitulés de séquences notamment, que les deux approches (typologie textuelle, genres textuels) sont abordées sans distinction. Les objets d'études renvoient à des genres textuels précis, tandis que les intitulés de séquences et les intentions communicatives renvoient généralement à des types de textes.

3.2. Séquence didactique et projet pédagogique

Comme défini précédemment, les genres textuels, dans le cadre scolaire, sont soumis à une modélisation didactique et font l'objet de séquences. Toutefois, nous ne retrouvons dans les trois programmes d'enseignement du cycle secondaire, ainsi que dans leurs documents d'accompagnement, aucune référence ou indication au modèle didactique du genre tel que nous l'avons défini plus haut. Toutefois, la séquence didactique, comme le projet, jouent un rôle central dans l'élaboration des programmes. En effet, « Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage. (MEN, 2005a : 4).

La démarche du projet vise l'installation des compétences consignées dans les programmes (MEN, 2006d : 19) et s'organise en séquences (2006a : 24). « Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation » (ibid.). Le GP de la 2^{ème} AS précise que « Présenter un fait, une notion, un phénomène », « Démontrer, prouver un fait », « Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques » sont des niveaux de la compétence « Exposer » (GP 2^{ème} AS : 26). Autrement dit, les compétences visées se traduisent par la maîtrise d'un type de texte (ici, l'expositif) et non d'un genre textuel. Cette conception de la séquence didactique diffère de celle des didacticiens de Genève. En effet, dans la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly (1998), les savoir-faire (niveaux de compétence) sont à travailler dans les différents modules de la séquence didactique et cette dernière vise l'acquisition des compétences de production (orale ou écrite) d'un genre textuel. Ainsi, la séquence didactique, telle que définie dans les documents officiels, ne vise pas l'acquisition et la production d'un genre oral ou écrit mais elle vise plutôt la maîtrise d'un aspect du genre : une séquence argumentative, expositive, etc.

Par ailleurs, l'analyse des programmes et des documents d'accompagnement nous a permis de constater que le projet passe par deux étapes : la conception (niveau pré-pédagogique) et la réalisation (niveau pédagogique) (MEN, 2005b : 3-4).

Dans la première étape, il s'agit d'abord « de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que ce projet doit prendre » (ibid.). Cette étape peut être perçue comme étant l'équivalent de la « mise en situation » de la séquence didactique. Le guide pédagogique précise que « le projet fera l'objet d'une négociation collective (...) et sera défini à partir de son contexte de communication avant que les apprenants ne choisissent, dans une expression libre et spontanée, à la fois le thème, le contenu et la forme de la production. » (GP, 2^{ème} AS : 27).

Ensuite, il est question de réaliser une évaluation diagnostique dans le but d'« identifier le niveau des apprenants et cerner par rapport à l'acquisition d'une compétence, les savoir-faire sur lesquels on peut s'appuyer » (ibid.). Cette étape peut correspondre à ce que Dolz et Schneuwly désignent par « *production initiale* ». Néanmoins, l'évaluation diagnostique s'effectue au début de chaque projet et non de chaque séquence et peut également se centrer sur des activités de compréhension et de production. En effet, elle « trouve sa place avant chaque projet sous forme d'activité de compréhension et/ou de production et permet au professeur de contrôler les “prés requis” pour organiser son action pédagogique en fonction du niveau de ses élèves. ». (GP, 3^{ème} AS : 5). Ainsi, les apprenants sont amenés à anticiper « sur le contenu et la forme du support à produire afin de faire émerger les représentations mentales et de déterminer les acquis, mais aussi les difficultés des élèves » (GP 2^{ème} AS : 27) qu'il convient de prendre en considération dans l'élaboration des activités d'enseignement/apprentissage.

Notons que ces deux étapes concernent le projet et non la séquence didactique. En effet, le GP de la 2^{ème} AS met en évidence les six étapes suivantes à suivre dans chaque séquence : 1. compréhension, 2. expression, 3. outils linguistiques, 4. Synthèse (mise au point avec le projet), 5. évaluation formative, 6. élargissement (étude de textes poétiques) (GP, 2^{ème} AS : 44-45). Les nouvelles progressions mettent également en exergue les étapes de la séquence didactique qui peuvent être citées comme suit : lancement du projet, évaluation diagnostique, compréhension de l'oral, production de l'oral, compréhension de l'écrit, production de l'écrit.

Nous remarquons que la séquence didactique ne prend pas en charge tous les traits définitoires du genre textuel mais cible notamment les traits linguistiques et grammaticaux. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la séquence ne cible pas, ici, la maîtrise d'un genre textuel mais plutôt un aspect du genre.

A travers l'analyse des documents officiels, nous avons également pu constater un manque de cohérence entre les différents projets et les objets d'études qui y ont été insérés. Le premier projet de la 1^{ère} AS : « Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée » n'entretient pas de liens étroits avec les objets d'études abordés « la vulgarisation scientifique » et « l'interview ». Nous retrouvons le même cas de figure dans le troisième projet : « Ecrire une

biographie romancée » qui aborde les deux genres textuels suivants : le fait-divers et la nouvelle qui ne présentent aucun lien direct avec le projet. Ainsi, les nouvelles progressions (juillet 2019) apportent un changement quant aux intitulés des projets et séparent les deux genres discursifs : Le fait divers s'insère désormais dans un projet intitulé « Produire un récit journalistique pour raconter un fait sans relation avec l'actualité. » (MEN, 2019a : 6) et la nouvelle est à insérer à l'intérieur du dernier projet intitulé « Écrire une courte biographie romancée concernant un héros national ou local à partir d'informations succinctes. » (ibid.)

Au même titre que les documents officiels cités précédemment, les manuels scolaires des trois niveaux du lycée nous indiquent également que la séquence didactique vise l'acquisition d'un niveau de compétence (un savoir-faire) et non pas la maîtrise d'un genre textuel : « Votre manuel est divisé en cinq chapitres comprenant chacun des séquences. Chaque séquence a pour but d'installer un savoir- faire » (Djilali et al, 2019 : 2).

Ainsi, d'après les intitulés de séquences, celles-ci visent la maîtrise d'une composante particulière d'un genre textuel « séquence 1 : questionner de façon pertinente » pour l'interview. Néanmoins, dans certains cas, la relation entre séquence et genre textuel est loin d'être motivée ; c'est le cas, par exemple, de la séquence 2 de l'interview « Rédiger une lettre personnelle » (ibid. : 3)

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les programmes et les documents officiels, en adoptant les différentes notions de « séquence didactique », « projet pédagogique », « genre de discours » ont ignoré les soubassements théoriques qui fondent ces notions, et cela a conduit à une application aléatoire qui aura probablement des incidents sur le parcours éducatif des apprenants.

En effet, l'analyse de notre corpus nous a permis de constater d'une part, la confusion qui existe entre genre discursif et type textuel. Ainsi semble-t-il que les instructions officielles penchent, volontairement ou non, pour une entrée par types de textes. D'autre part, la séquence didactique vise à faire acquérir à l'apprenant un savoir faire ou un niveau de compétence alors qu'elle devrait, selon la littérature didactique, aboutir à la réalisation orale ou écrite d'un genre de discours. Ce dernier semble plutôt être au centre du projet tel qu'envisagé dans les manuels et les documents officiels.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Ammouden A. 2015. « Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes aux « genres » de discours. [en ligne] : <https://journals.openedition.org/multilinguales/> [consulté en juillet 2020].
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

- Bronckart, J-P. 1994. «Lecture et écriture: éléments de synthèse et de prospective ». Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), Berne: Peter Lang, 371-404.
- Bronckart, J. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153(1), 98-108.
- Canvat, K. (2003). L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? Etat des lieux et perspectives. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 117-118, 171-180.
- Chartrand, S-G. et al. 2015. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Dolz, J., Gagnon, R. 2008. «Le genre de texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques*, n°137/138, 179-198.
- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. 2001. *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Maingueneau, D. (2004). Typologie des genres de discours. [En ligne]. Récupéré de <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Typologie-des-genres-de-discours.pdf>. [Page consultée le 15 juillet 2020]
- Maurer, B. (2002). Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 125(1), 53-67.