

Alejandro CARMONA SANDOVAL

Universidad Internacional de Valencia (VIU)

Vers une méthode d'apprentissage du FOS basée sur l'étude des genres discursifs

Article reçu le 15.04.2019 / Modifié le 19.07.2019 / Accepté le 20.07.2019

Résumé

Le présent article a pour objectif de contribuer à mettre en lumière le rôle fondamental de la théorie des genres discursifs dans l'amélioration de l'enseignement du FOS, tout en appliquant le paradigme actionnel proposé par le CECRL. Pour ce faire, nous présentons une méthode de travail textuel *top-down*, divisée en cinq étapes, qui s'initie par l'analyse contextuelle de création textuelle et s'achève par l'étude du composant microtextuel. Des exemples et des illustrations accompagnent les étapes dans le but de fournir aux enseignants et chercheurs des outils didactiques pratiques de compréhension et de production langagière.

Mots-clés : genres discursifs, CECRL, FOS.

Towards a learning method of FSP based on the study of discourse genres

Abstract

This abstract aims to show the important place of the theory of discourse genres for improving the teaching of FSP, by using the action paradigm proposed by the CEFRL. For that purpose, a top-down methodology for the textual analysis is suggested which is composed of five steps, starting from the contextual analysis of the textual production and ending by the study of the microtextual component. Some examples and illustrations accompany the steps in order to provide teachers and researchers with practical didactic tools for promoting students' reading and writing capacities.

Keywords: discourse genres, CEFRL, FSP.

Pour citer cet article :

CARMONA SANDOVAL Alejandro (2019). Vers une méthode d'apprentissage du FOS basée sur l'étude des genres discursifs. *Action Didactique*, [En ligne], 3, 49-68. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad3/CarmonaSandoval.pdf>

Pour citer le numéro :

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

Introduction

Le présent article se fonde sur le besoin de mettre en place une démarche permettant aux étudiants de FOS **d'apprendre** une langue étrangère par **l'étude des genres discursifs**. Les bienfaits de cette perspective à des fins pédagogiques paraissent **bénéficier d'une reconnaissance croissante de la** part de la communauté scientifique, dans un contexte où les nouvelles **technologies et les modèles d'organisation sociale** sont constamment en évolution, et où le langage, intimement lié au travail, en est de même (Richer, 2008). Par ce travail, nous espérons apporter une méthode **d'étude** flexible et pratique sur la base de postulats consolidés **de l'analyse du discours**. Nous relierons, par ailleurs, cette approche avec le paradigme actionnel proposé par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) **fondé sur une conception de l'apprentissage holistique** à partir de principes non seulement langagiers mais aussi psychologiques et sociaux.

1. Approche théorique

1.1. Le CECRL comme point de départ

Paru en 2001, *le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) **s'est construit dans un esprit** conciliateur visant à repenser les objectifs fixés et les méthodes **d'évaluation** des langues **pratiquées jusqu'à ce** jour pour fournir les éléments de base utiles à la conception de programmes pédagogiques, de diplômes et de certificats officiels ou pas (Coste, 2007). Le **document signale qu'« il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire »**, mais plutôt de « soulever des questions » et non pas « **d'apporter des réponses** », tout en parvenant « à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « **par l'adoption d'une démarche commune** dans le domaine culturel. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 4 - 9). Très vite, de nombreux acteurs publics (institutions nationales, régionales, locales) et privés (entre autres, entreprises) exploitent le CECRL, en particulier les éléments relatifs à **l'échelle de niveaux de compétences**. **L'influence** du Cadre fut incontestable même si certains aspects continuent à faire débat au sein de la communauté scientifique, comme par exemple, **le caractère aujourd'hui normatif de ces postulats**, la contestation au plurilinguisme ou la référence à un modèle actionnel de **l'apprentissage allant à l'encontre de l'absence prônée de méthodologie** (entre autres, Goullier, 2007 ; Huver, 2017 ; Puren, 2002, 2006).

A travers cette approche actionnelle, le CECRL propose de diviser la **compétence communicative globale de tout apprenant, liée à l'activité langagière**, en trois composantes (*compétences spécifiques*) : la compétence

linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. La relation entre ces trois composantes ne peut être conçue comme la résultante de trois unités indépendantes, **chacune d'entre elles se trouvant** en interrelation directe avec les autres **dans toute forme d'usage et d'apprentissage** de la langue. Ces compétences sont, à leur tour, liées de manière étroite à des compétences générales. Le terme « générale » ne sous-entend aucune dépendance de la « compétence spécifique » par rapport à la « compétence générale », mais plutôt **l'idée** selon laquelle il est possible **d'appliquer telle ou telle compétence de manière** transversale dans des domaines très différents de la vie professionnelle ou personnelle de tout apprenant, autre que le communicatif langagier. **C'est ainsi que** les compétences générales sont acquises par **l'assimilation** de savoirs ou de connaissances déclaratives, par **l'application d'habilités pratiques** et de savoir-faire, ou **par la consolidation d'un savoir-être** dans chaque situation vitale. Bien entendu, la relation entre les « compétences générales » et les « compétences spécifiques » **n'est** pas facile à cerner et varie à chaque situation langagière.

La perspective actionnelle précédemment citée prend, à nos yeux, toute son **importance dans la mesure où l'activité langagière n'est plus** considérée **comme un élément indépendant du reste de l'activité humaine, mais plutôt** comme une pièce **s'ajoutant au** caractère holistique de toute activité humaine : la tâche (**Conseil de l'Europe**, 2001, p. 15). Cette « action finalisée » (Richer, 2001, p. 65) pousse inévitablement les praticiens et didacticiens du FOS à élargir leur champ de travail et de réflexion pour accueillir des approches multidisciplinaires en accord avec la communication (ergonomie, psychologie sociale du travail, sociologie du travail, etc.) (Richer, 2008, p. 123) et focalisées sur le « travail de terrain » (Boukhannouche et Parpette, 2018, p. 65). **C'est ainsi qu'une approche fondée sur l'analyse des genres discursifs peut s'avérer utile dans l'enseignement/apprentissage des langues.**

1.2. Le CECRL et les genres du discours

L'étude des genres du discours commence à **un moment où l'apprentissage** des langues ne se fonde plus uniquement sur un savoir linguistique, mais aussi sur un savoir sociolinguistique qui conjugue à la fois connaissances de la langue et **normes d'emploi** (Claudel et Laurens, 2016, p. 3-4). **C'est à ce moment aussi que s'initie l'utilisation de documents authentiques à des fins** pédagogiques et que nous pouvons définir, de manière générale, comme « **tout document non construit à des fins d'enseignement ou d'apprentissage d'une langue** » (Holec, 1990, p. 67). Cette perspective pédagogique répond donc à un besoin **d'apprentissage plus pragmatique, non plus centré** uniquement sur un système langagier, mais sur le besoin des étudiants à utiliser la langue dans des situations communicatives réelles et à agir en

accord avec toutes les forces qui déterminent le contexte dont ils font, eux aussi, partie intégrante. **Par ailleurs, l'utilisation de documents authentiques en cours de FOS répercute inévitablement sur l'unité d'apprentissage (le texte), par l'adoption d'une perspective holistique, mettant de côté des méthodologies axées sur l'analyse isolée de phrases** ou de passages de textes (Richer, 2011, p. 16). En ce **sens, l'étude** des genres discursifs résulte de la convergence de plusieurs flux théoriques : la linguistique populaire, la description linguistique **et l'analyse** du discours (Beacco, 2004, p. 109).

L'apport de cette perspective pédagogique repose sur le fait que ces documents authentiques sont créés et utilisés aussi bien dans un contexte qui leur est culturellement propre, **qu'au sein d'une** communauté discursive spécifique (Swales, 1990). Par ailleurs, le contexte institutionnel et organisationnel (académique, professionnel), intimement lié à cette communauté discursive, détermine une grande partie des conventions **textuelles que l'on y retrouve** (Bhatia, 1993 ; Claudel et Laurens, 2016). Le genre discursif est, ainsi, « un concept opératoire du fait de son implication dans les interactions sociales quotidiennes » (Ammouden, 2015). **C'est ainsi** que chaque discipline – **c'est-à-dire, toute** activité professionnelle faisant appel à un groupement de pairs et à une série de situations de communication langagière prototypiques –, dispose de ses propres genres de discours.

La théorie des genres du discours permet donc aux apprenants de mettre en relation le texte matérialisé et un contexte social qui détermine en grande **partie les normes qui régissent l'ordre** des éléments linguistiques (conventions textuelles). Les résultats communicatifs langagiers de tout **individu devront, à cet effet, s'ajuster dans le** respect des normes sociales communicatives établies. **D'où le besoin des apprenants d'identifier** les facteurs socioculturels qui conditionnent le résultat langagier (Riggenbach, 1998, p. 9).

Pour le CECRL, **les connaissances et aptitudes liées à l'identification des** « genres » discursifs font partie de la compétence sociolinguistique et pragmatique. En effet, bien que de manière sommaire, la section 4.6.2.2 (p. 76) propose une liste de textes pouvant être travaillés en cours de langue. Cette liste peut paraître pour le moins ambiguë dans la mesure où, **d'une** part, la distinction entre « genre » et « type » **n'est pas** établie **et, d'autre part,** certains éléments paraissent avoir du mal à **s'inscrire** dans une des catégories indiquées (**c'est le cas** des livres ou des bases de données). Cependant, nous considérons que cette liste succincte résulte de la volonté **du Conseil de l'Europe** de promouvoir un débat en la matière, voire, **d'élargir** ou **d'approfondir cette perspective pédagogique**. Il convient donc **d'interpréter** cette proposition comme une première approche pour que les

enseignants puissent, à leur tour, l'adapter et l'étendre en fonction de leurs besoins et de ceux de leurs apprenants.

Le CECRL ne fait que très peu appel au terme « genre de discours ». **Cependant, cela ne veut pas dire que le concept n'apparaît pas** de manière implicite dans le document. Comme **l'indique Beacco (2013, p. 192)**, le terme a été remplacé par ceux de « compétence pragmatique » et de « texte ». À ce titre la compétence langagière renvoie aussi aux régularités (normes) des discours, et, par conséquent aux conventions textuelles. **L'approche** pédagogique visant à permettre aux apprenants de reconnaître les caractéristiques de certains textes (activité langagière de réception) pour les reproduire de manière autonome (dans un contexte globale défini par la « tâche ») paraît donc non seulement possible mais surtout nécessaire. Le **degré de précision et la capacité d'adaptation à chaque contexte de réception** textuel dépendra du niveau de chaque étudiant (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

2. Application en cours

À la suite de cette approche conceptuelle, nous soulignons la nécessité pour les enseignants **d'initier leurs** élèves de langue étrangère à des activités de compréhension et de production textuelle à travers **non seulement l'étude du** contenu sémantique mais aussi sur les conditions sociales qui agissent sur la rhétorique, le *vouloir dire*, le *comment dire* et la structure séquentielle du texte. Des éléments provenant, tous, des facteurs sociaux **qui relèvent d'un** accord, explicite ou implicite, **entre les membres d'une communauté**, professionnelle ou pas.

Pour ce faire, notre approche se divise en cinq étapes. Nous joindrons à **chacune d'entre elles des exemples de genres discursifs pouvant illustrer** notre démarche et faciliter la compréhension du processus. Nous privilégierons néanmoins le domaine économique et/ou juridique pour raisons pédagogiques **visant à promouvoir l'enseignement** du FOS du monde des affaires. Cette étude complète, par ailleurs, les travaux présentés par **d'autres auteurs relatifs à l'étude des genres discursifs** à des fins **d'apprentissage** de la langue des affaires (Carmona Sandoval, 2013 a) ou de la traduction (par exemple, Ait Saadi, 2017 ; Le Poder, 2015 ; Román Mínguez, 2008). Les étapes à accomplir pour cette méthodologie de recherche pédagogique sont les suivantes :

1. Analyse contextuelle institutionnelle de création des textes : législation, us et coutumes, etc.
2. Le genre discursif : définition, contexte de création, valeurs et forces illocutoires, émetteur(s), récepteur(s)
3. **Élaboration d'un** corpus et identification de documents parallèles.

4. Étude de la structure compositionnelle : structuration séquentielle, suites linéaires, valeurs et forces illocutoires, etc.
5. Étude de la microstructure des énoncés : pragmatique, registre, terminologie récurrente, etc.

Nous appliquons donc une démarche *top-down*, par laquelle la **compréhension ou la production des éléments microstructurels d'un texte** ne peut être menée sans une étude préalable de sa structure compositionnelle. À son tour, le texte produit/compris ne prendra tout son sens que si **l'apprenant** aura correctement identifié/exploité les paramètres définitoires du genre discursif dont il fait partie (entre autres, fonctions, émetteur, récepteurs, etc.). En dernier lieu, le texte aura pleinement intégré son espace sémiotique lorsque tous les conditionnements institutionnels, législatifs ou coutumiers qui régulent sa création sont reconnus ou utilisés par ses lecteurs ou créateurs. **L'image qui suit, adaptée de la proposition de Carmona Sandoval (2012, p. 134) résume cette méthodologie d'apprentissage et de recherche :**

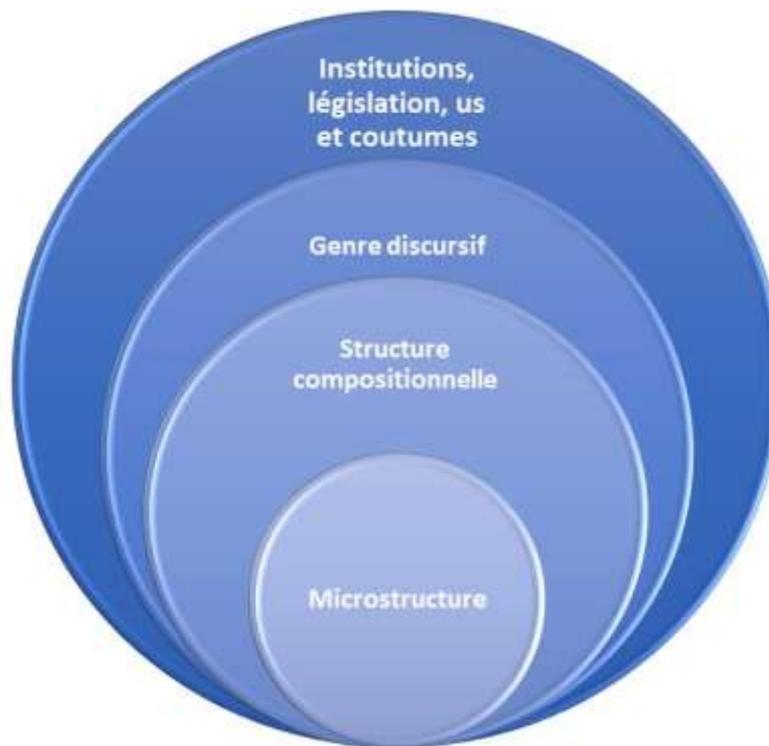


Figure 1 : Démarche de travail *top-down*.

2.1. Etape 1 : Analyse contextuelle institutionnelle de création des textes : législation, us et coutumes, etc.

Par cette première étape, les étudiants abordent les textes comme étant le résultat **d'une communication** préméditée et convenue au préalable par une communauté professionnelle à part entière. **Il est à noter qu'une grande** partie des textes dits « administratifs », « juridiques », « économiques » ou « financiers » résultent de la volonté des législateurs de garantir un **ordre social relatif à leur raison d'être** (*quand, comment et pourquoi* existent-ils).

De nombreux exemples peuvent être cités : les contrats de travail, les certificats académiques, les attestations judiciaires ou les comptes annuels des sociétés **commerciales**. **En l'occurrence pour ces derniers**, en dépit de leur spécificité, la législation française (concrètement, le code de Commerce) oblige à toute entreprise de remettre, dans les conditions fixées par la loi, un certain nombre de documents visant à informer **à l'Administration**, au moins une fois par année, sur son activité.

Toute personne physique ou morale ayant la qualité de commerçant doit **procéder à l'enregistrement comptable des mouvements affectant le** patrimoine de son entreprise. Ces mouvements sont enregistrés chronologiquement. Elle doit contrôler par son inventaire, **au moins une fois tous les douze mois**, l'existence et la valeur des éléments actifs et passifs du **patrimoine de l'entreprise**. **Elle doit établir des comptes annuels à la clôture de l'exercice** au vu des enregistrements **comptables et de l'inventaire**. (code de Commerce français, art. L.123-12, nous soulignons).

Par cette première étape, les apprenants pourront donc donner un sens à **l'existence d'un nombre important de documents réels**, voire officiels. Cela étant, **de nombreux textes ne disposent pas de cette raison d'être et basent** leur existence principalement sur les us et coutumes appliqués par une communauté professionnelle déterminée. **C'est le cas, par exemple, des sites web corporatifs, des courriers électroniques, des lettres commerciales, etc.** **Leur création ne résulte pas tant d'un impératif législatif, mais d'une** pratique courante de communication **entre les membres d'une communauté** professionnelle. Mais ce manque de visibilité normative ne peut compromettre les étapes ultérieures de notre méthodologie. En effet, malgré le caractère volontaire des sites web corporatifs, les codifications internes de ce genre discursif existent toujours et seront, donc, applicables.

Nous considérons donc cette première approche au texte fondamentale pour **l'apprenant**, car même si la forme et le contenu ne sont pas encore abordés, la conception de **l'acte communicatif s'enrichit par l'identification** des forces sociales qui agissent sur sa **raison d'être**.

2.2. Etape 2 : Étude du genre discursif

Par cette deuxième étape, l'apprenant pourra concevoir un texte comme étant le **résultat d'un message** plus ou moins codifié par la société dans une situation communicative langagière préétablie. La production et la réception **d'un texte se font, respectivement, par l'adoption et la reconnaissance d'un** modèle de genre (Bronckart, 2008 : 40). Sur cette base, chaque texte sera le **résultat de l'application d'un modèle** préétabli, suivant ainsi des « marqueurs » définis, mais avec des caractéristiques néanmoins uniques (Miranda et Coutinho, 2015 : 19). Il **s'agit donc d'un produit de son** environnement social (Halliday et Hasan, 1985, p. 11). Cet environnement détermine, entre autres, le contexte de création, **l'émetteur**, le récepteur, les fonctions du texte, la rhétorique de son discours et les attentes de chaque partie prenante (Bhatia, 1993 et 2004).

Cependant, le réseau sémiotique peut s'avérer bien plus complexe à analyser si l'on considère également les relations entre les différents genres discursifs, un fait dont Bhatia (2002) nous met en garde. Très souvent, dans le **cadre d'une interaction prolongée**, de nombreux genres discursifs **s'unissent** chronologiquement pour faire partie d'un « chaînage de genres » (Bhatia, 2004): citons, par exemple, tous les textes **créés à la suite d'une** opération commerciale (emails, catalogue, devis, contrat, facture, police **d'assurance, registres comptables, etc.**). Mais encore, les relations peuvent être autres : dans le domaine juridique, les extraits de casier judiciaire sont très souvent **accompagnés d'un extrait d'acte de naissance de la personne** intéressée. De la même manière, les prescriptions médicales sont intimement liées aux médicaments ordonnés par le médecin et qui incluent, à leur tour, **des notices d'emballage**. Finalement, dans un contexte de communication économique (Carmona Sandoval, 2013 b, p.155), les comptes annuels pourraient être considérés comme étant la juxtaposition **d'au moins trois** genres complémentaires et intimement liés: le bilan, le compte de résultat et **l'annexe**. Il en résulterait formellement, à partir de ces trois documents, un « macro-document » (Carmona Sandoval, 2013 b, p. 155) aux relations sémiotiques complexes. Si la structure séquentielle dominante des deux **premiers textes est informative (leur but étant d'informer sur l'état économique et financier d'une entreprise)**, le **troisième texte** prétend argumenter **l'information présente dans les** deux premiers. Autrement dit, **l'annexe ne saurait exister sans les deux** premiers textes. La citation qui suit est extraite une nouvelle fois du code de Commerce français, prouvant ainsi que ces deux premières étapes de notre analyse (institutionnelle et genre du discours) sont complémentaires :

L. 123-12 [suite] Elle [l'entreprise] doit établir des comptes annuels à la clôture de l'exercice au vu des enregistrements comptables et de l'inventaire. Ces

comptes annuels comprennent le bilan, le compte de résultat et une annexe, qui forment un tout indissociable.

Finalement, le degré de complexité sémiotique appliqué à cette étape dépendra des connaissances préalables des étudiants, que **l'enseignant devra être à même d'évaluer.**

2.3. Etape 3 : Élaboration d'un corpus de textes authentiques

L'élaboration par l'enseignant d'un corpus textuel **peut s'avérer fort utile pour l'apprentissage de langues étrangères** et pour renforcer la capacité des apprenants à travailler de manière autonome avec des textes authentiques. Par **l'analyse** de textes authentiques, les étudiants sont à même de découvrir les caractéristiques de la langue et son utilisation naturelle par une communauté professionnelle. Nombreux sont les aspects à considérer dans **cette étape, comme par exemple, le texte à choisir, le nombre d'unités à compiler, le degré de similitudes de chaque item, etc.** Le choix de ces critères de sélection des **corpus n'est pas facile et dépendra d'un certain nombre de facteurs**, comme par exemple (Badulescu, 2009, p. 400-401) :

- **L'âge des apprenants,**
- Les besoins et intérêts à court ou long terme des apprenants,
- La correspondance de ce dernier point avec les connaissances lexicales et morpho-syntaxiques des apprenants.

Corpas (2008, p. 91) propose également la création de corpus *ad hoc*, **c'est-à-dire, la compilation d'un nombre variable** de documents en fonction du besoin des apprenants. Ainsi, la validité du corpus ne dépendra pas du nombre de textes qui le composent, mais de leur qualité, compte tenu des besoins et des objectifs pédagogiques des apprenants. Cet outil de travail leur permettra de disposer de modèles de communication réelle et efficace en français.

2.4. Étape 4. Étude de la structure compositionnelle

À travers l'étude de la structure compositionnelle (Adam, 1992), les **apprenants s'initient** à l'analyse textuelle comparée, en se focalisant sur les similitudes et différences langagières présentes entre chaque document, relatives à la structuration séquentielle et au plan de texte, soit conventionnel ou occasionnel, au registre (champ, mode, teneur), à **l'utilisation des éléments paratextuels** (images, sceaux, signatures, etc.), à une étude approfondie du composant pragmatique, etc. Par ailleurs, une analyse plus quantitative des informations permettra aux enseignants et étudiants de présenter et de visualiser les informations non plus de manière linéaire, mais

sous une dimension matérielle, plus systématique et organisée (Mayaffre, 2007).

Certains des éléments identifiés pourront apparaître dans la majorité des **textes**. **D'autres, en revanche**, seront récurrents pour seulement certains cas et inexistantes pour le reste. Cette souplesse définitoire est importante compte tenu de la nature imprévisible du langage. Comme le signale Adam (2001, p. 15 et 16), « les typologies de textes ne sont généralement que des **typologisations de la dominante d'un texte** » ; en effet, « ne confondant pas **prototype notionnel et texte réalisé, on dira qu'un texte** – plus souvent une **simple partie d'un texte** – **n'est jamais qu'une exemplification plus ou moins typique d'une catégorie [un genre discursif]** ». **C'est ainsi que les étudiants** pourront apprendre à identifier et à reproduire les éléments linguistiques définitoires **d'un genre discursif, tout en étant conscient de la flexibilité de** ces règles définitoires.

Dans cette étape, l'analyse séquentielle relève d'une grande importance. Adam (2001 : 18) définit une séquence comme « **l'unité compositionnelle de** niveau de complexité supérieur à la simple période ». Ces unités regroupent des paquets de propositions plus ou moins prototypés : dans le premier des cas, des séquences pourront être identifiées comme narratives, descriptives, explicatives, argumentatives ou dialogales (Adam, 1992). Ces séquences **peuvent faire l'objet de propositions bien** développées (présentes, par exemple, dans les rapports financiers, dans les statuts de société, ou dans les rapports de gestion) ou très schématisées (bilans financiers, fiches de salaire, etc.) ou encore mixtes (par exemple, les annexes des comptes annuels). Plus encore, ces unités de la structure compositionnelle peuvent, à leur tour, évoluer à travers des combinaisons linéaires, voire enchâssées, pouvant ainsi être le résultat de la somme de plusieurs séquences différentes (Adam, 1997, p. 669).

À cet effet, des activités permettant **d'étudier en parallèle le composant** textuel (organisation sémantique) et le composant pragmatique (valeur et force illocutoire) pourraient être menées : citons, par exemple, la mise en place de stratégies de politesse dans la création de lettres commerciales, ou **l'utilisation du langage à des fins commerciales** sur la toile à un public jeune. Plus schématiquement, **l'image** ci-dessous, extraite **d'un diplôme** universitaire émis par les institutions françaises¹, nous permet de visualiser de manière claire cette approche : il paraît fort probable que les apprenants de FOS ne seront pas amenés à produire un texte similaire dans leur vie professionnelle, voire même à le remplir partiellement, sinon peut-être à le

¹ Toutes les données personnelles ont été cachées, garantissant ainsi l'anonymat des participants.

comprendre ; néanmoins, cet exemple nous semble très illustratif pour visualiser la nature figée des certificats ou des formulaires.



Figure 2 : Structure compositionnelle du diplôme d'université (France)

Au cœur de cette problématique se trouve le travail de Maingueneau (2004, p. 180) qui, dans un élan intégrateur, définit les « genres institués » comme étant « étroitement liés à des lieux institutionnels, à des rôles, à des scripts relativement stables ». **L'auteur propose, par ailleurs, de classer les genres en quatre groupes** : les genres de mode (1) sont à peine sujets à variation et **les participants à l'acte de communication acceptent de se soumettre aux règles et contraintes qui y émanent** (actes notariés, fiches administratives, etc.). Quant aux genres institués de mode (2), les paramètres définitoires de **l'acte communicationnel restent claires, mais les locuteurs disposent d'une grande liberté pour faire en sorte que leur texte soit « individué »** (journal télévisé, guides de voyage, etc.). Les genres institués des groupes (3) et (4) **sont différents, soit parce qu'ils ne garantissent pas une prévision raisonnable de leur contenu** (groupe 3), soit parce que la même notion de **genre pose problème (c'est le cas des textes auctoriaux du groupe 4)**.

Il paraît donc claire que le caractère « institué » du genre discursif duquel notre texte fait partie est tel que la **marge de manœuvre pour modifier son contenu** est minime. Quatre paquets de propositions, suffisamment prototypés peuvent être identifiés pour former des séquences, en **l'occurrence**, argumentatives, descriptives voire narratives. Dans ce cas **précis, l'ordre des séquences (parfois enchâssé) n'est pas aléatoire** et répond à des exigences législatives.

2.5. Étape 5. Étude microstructurelle

Toutes les étapes antérieures ayant été réalisées, **l'apprenant achèvera** le travail textuel par une étude approfondie du discours, faisant appel à des outils et procédures **d'étude linguistique** microstructurelle. Les exercices pouvant découler de cette démarche sont nombreux, comme par exemple :

- **Élaboration d'une** carte conceptuelle des termes ou collocations les plus récurrents,
- Étude syntaxique des unités phraséologiques,
- Exercices de changement du registre,
- Identification des métaphores.

Ces exercices peuvent être menés et adaptés selon le niveau des étudiants et leurs objectifs **d'apprentissage**. Cependant, il est important que les exercices proposés par les enseignants soient en accord avec le genre discursif. En effet, plus le poids du composant argumentatif **d'un genre discursif** est important, plus les étudiants pourront travailler les stratégies communicatives pour la création de leur propre discours et, par conséquent, rédiger un texte adapté aux normes établies par le genre. En revanche, pour certains genres discursifs, la variation textuelle est presque inexistante, **c'est** le cas de nombreux formulaires, certificats, attestations, diplômes, etc. Pour ces cas, il en ressort un besoin de compréhension de la part des lecteurs, **laissant de côté la possibilité de rédiger ou d'adapter un contenu nouveau**. Nous illustrons de manière concrète le cas des diplômes universitaires, justifié précédemment :

MODÈLE A - LICENCE			
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche		Autre(s) ministère(s) (le cas échéant)	
ÉTABLISSEMENT(S) D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR			
LICENCE			
Vu le code de l'éducation ;			
Vu le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;			
Vu le décret n° 2002-481 du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux ;			
Vu le décret n° 2002-590 du 24 avril 2002 pris pour l'application du premier alinéa de l'article L. 613.3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation des acquis de l'expérience par les établissements d'enseignement supérieur (le cas échéant) ;			
Vu le décret n° 2005-450 du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international (le cas échéant) ;			
Vu les textes réglementaires autorisant l'établissement étranger à délivrer le diplôme (le cas échéant) ;			
Vu l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence ;			
Vu l'arrêté ministériel du relatif à l'habilitation de (établissement) à délivrer des diplômes nationaux ;			
Vu l'arrêté ministériel du relatif à l'habilitation de (établissement) à délivrer des diplômes nationaux (le cas échéant) ;			
Vu l'avis conforme du ministère de (dans le cas où un seul ministère figure dans l'en-tête et où il est seul signataire) ;			
Vu les pièces justificatives produites par M. né(e) le à en vue de son inscription à la licence ;			
Vu les procès-verbaux du jury attestant que l'intéressé(e) a satisfait au contrôle des connaissances et des aptitudes prévues par les textes réglementaires ;			
Le diplôme de LICENCE de (nom du domaine) mention spécialité (le cas échéant)			
est délivré à (Mme ou M) (prénom, NOM patronymique)			
au titre de l'année universitaire			
et confère le grade de licence.			
pour en jouir avec les droits et prérogatives qui y sont attachés.			
Fait à (ville) le (date)			
Le titulaire	Signature du chef d'établissement (ou des chefs d'établissement, le cas échéant)	Signature de (ou des) autorité(s) compétente(s) du ministère (le cas échéant)	Le recteur d'académie, chancelier des universités

Figure 3 : Modèle de licence (France)

L'image ci-dessus représente le modèle de diplôme établi par la législation française, publié au Journal Officiel n° 47 du 21 décembre 2006, par le **Ministère français (anciennement nommé) de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche**. Toutes les institutions académiques françaises se doivent de suivre ce modèle. Seuls les éléments en blanc et entre parenthèses peuvent être modifiés ou ajoutés, ce qui minimise le degré de variation de ce **genre discursif, d'un texte à un autre**. Les lecteurs ont donc affaire à une situation communicative très codifiée et figée (à un « genre institué » de mode (1), cf. Maingueneau, 2004). **Tel qu'il a été signalé**, ces documents-ci sont principalement amenés à être compris par la communauté de discours (et non pas modifiés).

Nous proposons une deuxième application par le travail, cette fois-ci, **d'un genre discursif argumentaire** aux normes moins figées : le rapport financier. Une série **d'exercices** de compréhension et de production langagières peuvent être réalisés au niveau microlinguistique, faisant appel à la création **d'une carte conceptuelle**. **Le travail se fera à partir d'un extrait du rapport financier** de 2018, publié sur internet, de Crédit Agricole – Centre Loire (2018, p. 4):

Malgré des indicateurs macroéconomiques et microéconomiques **soutenus**, l'année 2018 restera sans doute une année de sous performance pour les marchés actions. Rythmée par les risques

géopolitiques et notamment les tensions commerciales sino-américaines et ses effets dans la croissance potentielle mondiale, le dossier du Brexit, les craintes de dérapage des finances publiques italiennes, du retour de **l'inflation trop rapide qu'anticipée, de resserrements de politique** monétaire notamment aux Etats-Unis jugée agressive, les marchés actions ont en effet évolué dans un marché très volatile.

De nombreux travaux publiés durant ces dernières années ont démontré à quel point **l'utilisation d'unités terminologiques** et autres éléments linguistiques (connecteurs, anaphores, etc.) favorisent la cohésion textuelle. **À titre d'exemple, nous avons souligné les unités terminologiques, encadré les manifestations d'un langage figuré, et mis en gras certains éléments logiques (préposition et connecteur) du texte.**

Malgré des indicateurs macroéconomiques et microéconomiques soutenus, **l'année 2018 restera sans doute une année de sous performance** pour les marchés actions. Rythmée par les risques géopolitiques et notamment les tensions commerciales sino-américaines et ses effets dans la croissance potentielle mondiale, le dossier du Brexit, les craintes de dérapage des finances publiques italiennes, du retour de **l'inflation trop rapide qu'anticipée**, de resserrements de politique monétaire notamment aux Etats-Unis jugée agressive, les marchés actions ont **en effet** évolué dans un marché très volatile.

Suite à cette première étape, les étudiants pourront interpréter le discours comme étant **le résultat d'une séquenciation** de propositions. Pour ce faire, les cartes conceptuelles (Farza, 2018) constituent un outil très utile car elles permettent de comprendre un discours de manière visuelle, tout en limitant la dépendance des étudiants de FOS vis-à-vis des signifiants. Un résultat similaire à la figure suivante serait proposé :

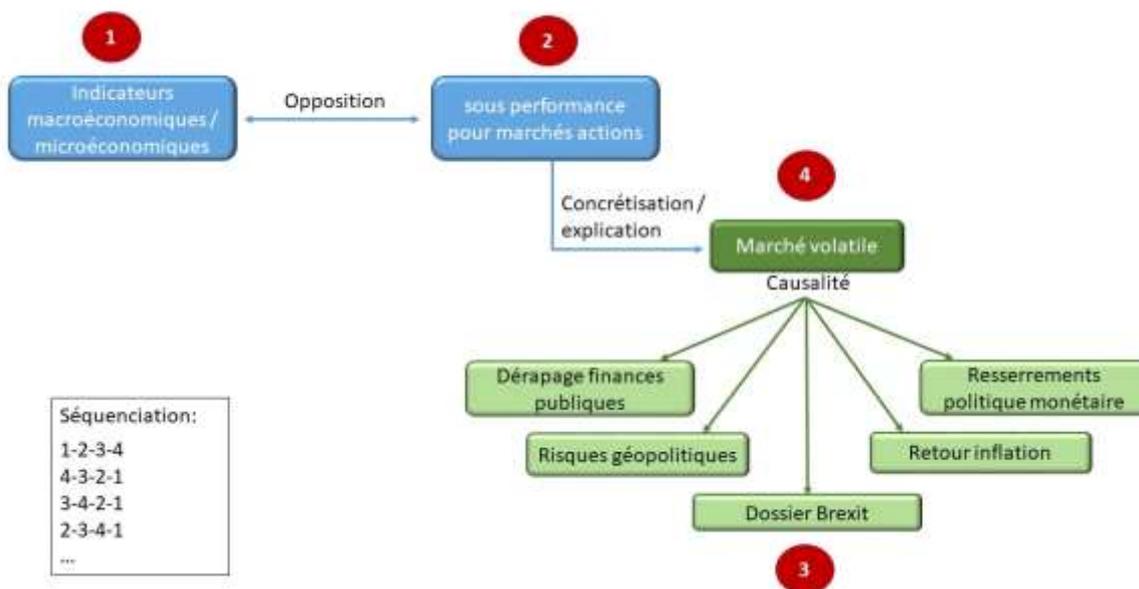


Figure 4 : Exemple de carte conceptuelle

Les avantages pédagogiques liés à cet exercice sont nombreux. Les numéros en rouge indiquent la séquenciation des énoncés **telle qu'elle apparaît** dans le texte et les flèches sont le résultat des relations conceptuelles indiquées entre ces énoncés. **Mais l'ordre des idées établi dans le texte n'est, en fin de compte, qu'une possibilité parmi tant d'autres.** De nombreuses alternatives peuvent être proposées par les étudiants. En effet, bien que la séquenciation indiquée dans le texte réponde à la suite 1-2-4-3, nous invitons les enseignants à travailler avec leurs étudiants des suites différentes, comme **celles indiquées sur l'image, pour autant qu'elles soient en accord avec les codifications établies par le genre discursif: il s'agit, par conséquent, de « dire la même chose », mais différemment, et de maintenir un discours spécialisé sans pour autant dépendre des éléments langagiers du texte original (langage figuré, terminologie, etc.).** Il est, par ailleurs, possible **d'entreprendre des exercices** invoquant un changement de registre, car la **carte conceptuelle, à l'inverse du genre discursif, ne dépend pas tant d'un** contexte **et n'y** sont indiquées que les relations sémantiques du discours. Nous encourageons, donc, les enseignants à proposer des exercices visant à modifier la teneur du discours, voire, le mode (en passant **d'un** discours écrit à un discours oral).

Il paraît finalement important de souligner le besoin de la communauté éducative (enseignants et apprenants) de mener à bien des stratégies **d'apprentissage** (compréhension/création) visant à travailler la réalité langagière, **sur la base d'un travail méthodique et flexible des** genres discursifs du FOS. A travers les cinq étapes proposées dans ce chapitre, il est attendu que les étudiants en la matière pourront maîtriser les outils cognitifs variables et disposer ainsi des éléments nécessaires pour travailler de manière autonome et réguler leur auto-apprentissage.

Conclusions

L'application de l'étude des genres discursifs présente de nombreux avantages **pour l'apprentissage du FOS.** Bien que cette approche ne soit pas évoquée de manière détaillée dans le CECRL, ce dernier ouvre la porte à de nombreux procédés didactiques complémentaires pour que les apprenants parviennent à acquérir la compétence à communiquer langagièrement souhaitée. La démarche actionnelle prônée par le CECRL **tient compte d'un** contexte (ici, professionnel) aux facteurs multiples, dans lequel la **communication langagière ne représente qu'une partie** de la tâche menée à un moment précis. Nous avons présenté une méthodologie de travail systématique permettant aux apprenants de langues étrangères de tenir compte des facteurs contextuels et textuels qui déterminent leur contenu. Par cette proposition, nous avons souhaité apporter un outil pratique **d'apprentissage pour favoriser la progression des étudiants dans** leurs

compréhension et production langagières et, par la sorte, développer de **manière autonome des méthodes d'apprentissage personnelles pour approfondir leurs compétences linguistiques, pragmatiques ou socioculturelles.**

Pour chaque étape, des exemples ou des exercices ont été proposés. Nous avons également illustré certaines problématiques par **l'inclusion d'images** ou de textes du domaine économique et/ou juridique, de par leur importance dans le monde professionnel et dans la communication spécialisée. **Il s'agit, par conséquent, d'une méthodologie flexible** pouvant être utilisée de manière générale ou plus précise, en fonction du niveau des apprenants. Un même genre discursif présentera, par ailleurs, des résultats langagiers différents en fonction du contexte francophone qui le caractérisera (France, Suisse, Algérie, Belgique, Sénégal, Congo, etc.) : le contenu **et l'organisation d'un site web d'une** entreprise locale française sera très certainement différent de **celui d'une** entreprise homologue sénégalaise, algérienne ou autre, en raison des valeurs sociales et culturelles qui décident sur **l'adéquation d'un** genre discursif pareil dans chaque contexte. Cependant, ce début de travail soulève **des questions qui mériteraient d'être abordées dans un futur proche.** Par exemple, est-ce que toutes les étapes de notre démarche peuvent être abordées de manière satisfaisante pour chaque genre discursif ? Existe-t-il un niveau (A1, A2, B1, B2, etc.) en dessous duquel cette méthode de travail **pourrait s'avérer trop difficile à suivre ?** Qu'en est-il des genres discursifs oraux ? Peuvent-ils être étudiés de la même manière ? Est-il possible de diviser davantage les étapes à des fins pédagogiques, sans pour autant aller à **l'encontre de la souplesse invoquée ?** Les questions restent nombreuses et méritent une attention particulière, faisant ainsi de **l'apprentissage du** français comme langue étrangère, et du FOS en particulier, une activité adaptée à tout moment au contexte social et culturel dans lequel elle prend place.

Références bibliographiques

- Ait Saadi, Z. (2017). Entender el contexto para traducir los estatutos sociales del español al árabe. Dans C. Valero-Garcés et C. Pena Díaz (dir.) *AIETI 8 Superando límites - Além dos limites - Beyond limits* (p. 14-29). Genève : Tradulex. <http://aieti8.com/wp-content/uploads/2017/10/Actas-AIETI8-1.pdf>.
- Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan, coll. FAC.
- Adam, J. M. (1997). Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 75, 3, [En ligne] 886-681. https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4188

- Adam, J. M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? *Langages*, 141, [En ligne] 10-27. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2001_num_35_141_872
- Ammouden, A. (2015). Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes aux « genres » de discours. *Multilinguales*, 6, [En ligne] <http://journals.openedition.org/multilinguales/976>
- Badulescu, S. M. (2009). **L'utilisation** du document authentique – garantie de la pédagogie du succès en français de spécialité. Université de Pitesti. [En ligne] <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A5729/pdf>
- Beacco, J. C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Languages*, 153, [En ligne] 109-119. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_939
- Beacco, J. C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, 183, [En ligne] 189 – 200. <https://journals.openedition.org/pratiques/3838>**
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre: language Use in Professional Settings*. Londres : Longman.
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: a multi-perspective model, *Ibérica*, 4, [En ligne] 3-19. <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf>
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse. A Genre-based View*. Londres : Continuum.
- Boukhannouche L. et Parpette, C. (2018). La modélisation, une démarche pour le développement des compétences rédactionnelles. *Action Didactique*, 2, [En ligne], 54-68. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad2/Boukhannouche-Parpette.pdf>
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres des textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier, *Texto !*, 13, 1, [En ligne]. http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- Carmona Sandoval, A. (2012). *El balance de situación en el proceso de internacionalización empresarial: aplicación de un modelo traductológico integrador para su análisis textual y propuesta de traducción (español-francés)*. Thèse de doctorat non publiée. Grenade : Université de Grenade.
- Carmona Sandoval, A. (2013 a). Application de l'étude comparée des genres discursifs à l'apprentissage du français des affaires et à l'activité traductionnelle. *Çédille, Revista de estudios franceses*, 9, [En ligne] 69-82. <http://cedille.webs.ull.es/9/04carmona.pdf>

- Carmona Sandoval, A. (2013 b). El estudio de las cuentas anuales como ejemplo para cuestionar la «traducción financiera». *Sendeban*, 24, [En ligne] 151-168. http://revistaseug.ugr.es/public/sendeban/sendeban24_completo.pdf
- Claudiel, C. et Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet **d'enseignement en didactique du français**. Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF, [En ligne]. https://www.researchgate.net/publication/304807974_Le_genre_discursif_comme_objet_d'enseignement_en_didactique_du_francais
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Corpas Pastor, G. (2008). *Investigar con corpus en traducción: los retos de un nuevo paradigma*. Berne : Peter Lang.
- Coste, D. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? Présentation tenue au Colloque de la FIPF de juin 2007, [En ligne]. http://www.franccparler-oif.org/images/.../coste_190607.doc
- Farza, L. (2018). **La carte conceptuelle comme outil favorisant l'apprentissage de la modélisation des bases de données**, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34, 1, [En ligne]. <http://journals.openedition.org/ripes/1296>
- Goullier, F. (2007). Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une **normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ?**, *Cahiers de l'APLIUT*, 26, 2, [En ligne]. <http://journals.openedition.org/apliut/1973>
- Crédit Agricole Centre Loire (2018). *Rapport financier 2018*, [En ligne]. https://www.credit-agricole.fr/content/dam/assets/ca/cr848/npc/documents/rapport-financier/Rapport_financier_2018.pdf
- Halliday, M. A. K. et Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social semiotic perspective*. Geelong : Deakin University Press.
- Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ?, *Mélanges*, [En ligne] 65-74. <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>
- Huver, E. (2017). Peut-on (encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée, *Mélanges*, 38, 1, [En ligne]. http://www.atilf.fr/IMG/pdf/3_huver.pdf
- Le Poder, M. E. (2015). Étude descriptive et contrastive portant sur les documents constitutifs de sociétés commerciales espagnoles et

- marocaines en vue de leur traduction. *Çédille, Revista de estudios franceses*, 11, [En ligne] 341-362. <https://cedille.webs.ull.es/11-DEF/16lepoder.pdf>
- Maingueneau, D. (2004). Typologie des genres du discours. Texte issu d'une réécriture du livre *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin, [En ligne] 180-187. <http://dominique.maignueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Typologie-des-genres-de-discours.pdf>
- Mayaffre, D. (2007). Philologie et/ou herméneutique numérique : nouveaux concepts pour de nouvelles pratiques. Dans F. Rastier et M. Ballabriga (éd.) *Corpus en Lettres et Sciences sociales. Des documents numériques à l'interprétation* (p. 15-26). Toulouse : PUT.
- Miranda, F. et Coutinho, M. A. D. C. (2015). Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques. Dans J.-P. Bronckart et E. Gouvêa Lousada (dir.) *Recherches et applications. Le Français dans le monde*, 58, (p. 17-26). Paris : CLE International.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Langues modernes*, 3, [En ligne] 55-71. <http://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844>
- Puren, C. (2006). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre, **article publié sur le site de l'Association des professeurs de langues vivantes**, dans la section C.E.C.R.L., [En ligne]. <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article35>
- Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement / apprentissage des langues?, *Synergies Chine*, 1, [En ligne] 63-71. <https://gerflint.fr/Base/Chine1/richer.pdf>
- Richer, J.-J. (2008). Le FOS ou une didactique du langage et de l'action. *Synergies Chine*, 3, [En ligne] 117-126. <https://gerflint.fr/Base/Chine3/richer2.pdf>
- Richer, J.-J. (2011). Les genres de discours : une autre approche possible de **la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ?**, *Linx*, [En ligne] 15-26. <http://journals.openedition.org/linx/1396>
- Román Mínguez, V. (2008). *La enseñanza de la traducción (inglés español) de los tipos textuales del mundo de la empresa: aproximación metodológica y materiales*. Thèse de doctorat non publiée. Malaga : Université de Malaga.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge applied linguistics series.

AUTEUR

Alejandro CARMONA SANDOVAL, docteur en traduction et interprétation (Université de Grenade, Espagne). Il a exercé pendant plusieurs années comme traducteur autonome et rédacteur multilingue de projets de développement international. Depuis 2017, il est coordinateur du grade de **traduction et interprétation de l'Université Internationale de Valence (Espagne)**. Ses axes de recherche concernent principalement l'apprentissage des langues étrangères (français, espagnol) et la traduction spécialisée (économique).