Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires

La place de l'analyse du discours en didactique du français, langue
étrangère

*The role of discourse analysis in teaching research of French as a second
language*

Chantal Claudel

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/cediscor/1006>

DOI: 10.4000/cediscor.1006

ISSN: 2108-6605

Publisher

Presses Sorbonne Nouvelle

Printed version

Number of pages: 19-32

ISSN: 1242-8345

Electronic reference

Chantal Claudel, « Enseignement des langues étrangères : épistémologie, théorisation et discours ordinaires », *Les Carnets du Cediscor* [Online], 13 | 2017, Online since 26 October 2017, connection on 12 September 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/1006> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.1006>

La place de l'analyse du discours en didactique du français, langue étrangère

The role of discourse analysis in teaching research of French as a second language

par Chantal CLAUDEL

Résumé/Abstract

Cet article aborde, sous l'angle historique, la façon dont s'est effectuée, dès l'avènement de l'approche communicative, la rencontre entre l'analyse du discours et la didactique du français. Il introduit, dans un second temps, l'articulation entre ces deux champs à travers un resserrement sur la démarche de l'analyse du discours, laquelle implique le repérage de marqueurs grammaticaux et lexicaux récurrents grâce auxquels les caractéristiques des documents (écrits ou oraux) appartenant ou non à un genre particulier sont mises au jour. Il est ensuite montré comment la mise en lien des faits de langue avec les actes de parole, les séquences textuelles ou les opérations (discursives, énonciatives, métadiscursives, cognitives...) constitue une clé d'entrée pour la sélection de supports à didactiser : ces formes linguistiques et discursives représentent les éléments tangibles des documents à retenir pour former des corpus destinés à l'élaboration de programmes de français ou pour confectionner des manuels ou pédagogiser des supports authentiques.

First this article introduces a historical perspective on the way discourse analysis and teaching research on French as a second language have been linked since the beginning of the communicative approach. Within this framework, the approach of discourse analysis is detailed: it implies the location of recurring grammatical and lexical markers through which the characteristics of texts (written or oral) belonging or not to a particular genre are brought to light. Then the paper shows how the articulation of language events with speech acts, textual sequences or operations (discursive, enunciative, meta-discursive, cognitive) provide an entry point for selecting authentic data in order to create teaching material. Indeed, these linguistic and discursive forms are the tangible elements of documents that may be selected to establish a corpus intended for the elaboration of programs of French or to make textbooks or transform authentic documents into teaching material.

Mots-clés/Keywords

Analyse du discours, genre de discours, didactique, formation, énonciation, pragmatique
Discourse analysis, genre, second language teaching research, training, utterance, pragmatics

En 1989, Sophie Moirand créait le CEDISCOR. Dans ce centre, réunissant des chercheurs et des doctorants attachés à l'étude des modalités de fonctionnement de la langue en discours, les tout premiers travaux ont consisté en l'examen des traces de didacticité dans des discours médiatiques et autres discours ordinaires, à l'aide d'outils empruntés aussi bien à la sémantique lexicale qu'à l'énonciation indicielle comme en témoigne le premier numéro des *Carnets du Cediscor* paru en 1992. Parallèlement, des mémoires de DEA¹, des masters et des thèses s'appuyant sur des corpus de vulgarisation scientifique et des genres variés allaient être soutenus dans cette direction.

Fortement marquées par les orientations théoriques et méthodologiques privilégiées au CEDISCOR, les interrogations posées dans nos travaux se situent dans le prolongement de cette dynamique de recherche. Parmi les problématiques que l'on développe, la question de l'articulation entre les champs de l'analyse du discours (désormais AD) et de la didactique occupe une place de choix. Cependant se pose la question de savoir de quand date la rencontre. En outre, sur quels éléments se basent les rapprochements ? Pour répondre à ces questions, cet article introduit d'abord quelques éléments de contextualisation afin de poser les termes de la rencontre entre l'AD et la didactique pour, dans un second temps, présenter certaines des composantes des deux disciplines dans la perspective d'une mise en correspondance des démarches privilégiées et d'un éclairage sur les points de rencontre entre l'AD et la didactique du français, langue étrangère (désormais FLE).

1. Analyse du discours et didactique : quelques éléments de contextualisation

Lorsqu'on entreprend un tour d'horizon des orientations prises en didactique du FLE depuis l'avènement de l'approche communicative, on constate que, très tôt, des relations se sont nouées avec l'analyse du discours. Portine (2010) note à ce sujet que certaines notions privilégiées par l'AD, comme celle de « position énonciative », ont traversé le champ de la didactique dès le milieu des années 1970². Il semblerait qu'avant même sa parution en 1976, le manuel *C'est le printemps* (1976, Montredon et autres) avait fait l'objet de tests au Centre de linguistique appliquée (CLA) de Besançon. S'inspirant de ce que Portine nomme « la nouvelle méthodologie DVV » (DVV pour *De vive voix*, 1972, une méthode SGAV³), la démarche consistait à appuyer le propos sur un enchaînement d'images narrativement articulées. Plus précisément, à une première étape, l'examen de l'image permettait d'informer les apprenants sur la situation de parole servant de point de repère à leurs interventions ; à une deuxième étape, la diffusion de l'ensemble des images, puis un retour sur chacune d'elle devaient permettre la production d'énoncés – plus ou moins prévisibles – en adéquation avec le contexte offert. C'est ainsi que la prise de parole en classe devait s'ancrer dans la situation d'énonciation

-
1. Diplôme d'études approfondies, diplôme de troisième cycle remplacé, en 2004, par le master à finalité recherche.
 2. Notons cependant que, dès la fin des années 1960, les travaux relevant de l'énonciation constituaient des références pour un champ qui n'était pas encore nommé « didactique des langues » au Centre pour la recherche et la diffusion du français (CREDIF, 1959-1996). Celui-ci les diffusait dans le cadre de ses stages de formation à l'étranger et pour le français enseigné comme langue étrangère.
 3. La méthode structuro-globale audio-visuelle date des années 1960. Ses origines reposent sur la rencontre entre les travaux de recherche de Petar Guberina sur la méthode verbo-tonale de correction phonétique et ceux d'une équipe de l'École normale supérieure de Saint-Cloud conduite par Georges Gougenhein et Paul Rivenc à l'origine du CREDIF (voir Besse 1992 : 39).

au travers des positionnements adoptés par les apprenants, et ainsi les affecter à une position de « sujet énonçant » (*ibid.* : 126). De la sorte, la méthodologie empruntée « faisait place à l'énonciation du sujet apprenant » (*ibid.* : 125).

Ce mode de traitement de la langue laisse également entrevoir la façon dont certains principes méthodologiques inspirés de la méthode SGAV ont été maintenus (voir Laurens 2013 : 83). En effet, la démarche privilégiée dans ce cadre consistait à exposer les apprenants à l'oral en situation à la suite d'un travail de sensibilisation aux formes de la langue en contexte, mais aussi, aux moyens non verbaux nécessaires à la communication orale (voir Besse 1992 : 40-43). Et si la notion d'énonciation n'a jamais été mentionnée lors des formations dispensées par le CREDIF pour enseigner avec *Voix et images de France* et *De vive voix*, ni même plus tard dans *C'est le printemps* (*ibid.*), les conceptions de Benveniste n'étaient pas inconnues des chercheurs en didactique, comme l'illustrent notamment Gauvenet et Moirand (1974 : 34). Par la suite, la notion va continuer à circuler dans d'autres contextes comme en témoignent les études de Beacco (1985), Beacco et Darot (1984), Darot (1989), Peytard et Moirand (1992), Maingueneau (1981), Moirand (1979) ou encore Roulet (1980 : 98-103) portant sur le français général, le français de spécialité ou le français langue seconde.

1.1. À propos du clivage entre théorie des actes de langage et analyse du discours

Bien que florissants, les travaux articulant l'AD à la didactique ont parfois été présentés comme occupant une place limitée dans le champ de l'enseignement/apprentissage du FLE en raison de la partition faite entre les orientations de l'AD et celles de la pragmatique. Ce positionnement, adopté par Coste, le conduit à avancer que « la didactique s'est révélée plus sensible à ce que pouvait lui apporter l'étude des actes de parole qu'au parti à tirer de l'analyse de discours » (1980 : 244). Le tableau dressé par Coste (*ibid.* : 245) des perspectives privilégiées par la didactique met en évidence d'indéniables lieux de divergence :

Tableau 1

pragmatique de la parole	analyse du discours
oral	écrit
expression	comprehension
événement de parole	texte
perspective onomasiologique	perspective sémasiologique
paradigmatique	syntagmatique
sélection, adéquation	cohésion, cohérence
communication « usuelle »	domaines spécialisés

Cette distribution – tracée à grands traits simplificateurs, de l'aveu même de son auteur – offre une certaine vision de l'AD. La discipline y est donnée à voir comme refermée sur un objet statique – la langue écrite, soit une composante moins labile que l'oral –, affectée à un domaine précisément circonscrit, le français spécialisé. L'AD est également donnée à voir comme limitée à une seule compétence, la compréhension, et attachée à une méthodologie – la démarche sémasiologique fondée sur la saisie des formes pour remonter aux actes – plus

centrée sur des catégories propres, en l'occurrence, à la langue française, qu'à des entrées à caractère universel.

Vue sous cet angle, l'AD offre une vision quelque peu étriquée. Son domaine d'investigation ne couvrirait guère que des chemins très balisés. Et s'il est vrai que ce domaine a largement été mis à contribution dans le traitement du français sur objectifs spécifiques (voir des travaux comme ceux de Lehmann 1980 : 134-138 et de Lehmann et Moirand 1980 notamment et l'historique de Holtzer 2004 : 13), ce tableau apporte néanmoins un éclairage partiel de la réalité. Il souligne le manque d'intérêt apporté à l'oral – ce qu'invalide quelque peu l'ouvrage de Moirand, *Une grammaire des textes et des dialogues* (1990a) –, et présente la théorie des actes de langage⁴ comme un champ d'investigation éloigné de celui de l'AD.

1.2. Théories des actes de langage et énonciation : un espace de recherche commun

La pragmatique est en effet perçue comme une discipline concurrente et non comme relevant du champ de l'AD. Cette vision n'est cependant pas partagée. Précisant l'arrière-plan théorique ayant présidé à l'élaboration du *Niveau-Seuil*, Courty-Leclercq et Papo indiquent, à propos de cet ouvrage, qu'il « s'appuie largement sur les développements récents de la linguistique de l'énonciation, de la sémantique et de la sociolinguistique » (1977 : 58). Et de poursuivre :

La linguistique de l'énonciation, en réintroduisant le sujet parlant comme objet d'étude, met l'accent sur l'acte individuel d'utilisation de la langue et non plus seulement sur l'énoncé, résultat de cet acte. Elle met ainsi en valeur la notion d'acte de parole. (*ibid.*)

Roulet nous invite à considérer cette mise en lien entre les actes de parole et l'énonciation – et, par voie de conséquence, l'AD – à la lumière du projet global que se fixe l'étude des actes de langage et souligne les raisons ayant engendré la mise à l'écart de la dimension discursive :

[...] et même si ce n'est pas évident dans les premiers travaux des philosophes du langage et des linguistes, l'étude des actes de langage s'inscrit dans le cadre de l'analyse du discours dans l'interaction sociale. Or, les pédagogues ont pour la plupart saisi le concept d'acte de parole au vol sans pouvoir le placer dans un cadre discursif et interactionnel pourtant indispensable à sa compréhension. (1980 : 104)

Sans ce cadre, comment s'y retrouver face à des énoncés ayant la même valeur illocutoire (voir Holec 1973 : 12) ? À l'inverse, comment interpréter l'impact d'un énoncé dont les valeurs illocutoires diffèrent ? Seul le contexte peut permettre de déterminer si *ça va* ? de la part d'un médecin est une vraie question ou un simple rituel de politesse. La prise en compte de l'ensemble des paramètres de la situation d'énonciation est en effet étroitement liée à l'explicitation du « vouloir dire » des interlocuteurs. On comprend mieux, dès lors, le rapport de complémentarité qu'entretiennent les approches énonciatives et pragmatiques :

La pragmatique⁵ s'intéresse aux actes de parole sous-jacents à la production d'énoncés. Mais la pragmatique, d'origine anglo-saxonne, s'intéresse moins aux **traces** des opérations sous-

4. Les termes « acte de langage » et « acte de parole » sont une seule et même notion, cependant « acte de langage » est privilégié en pragmatique linguistique, alors qu'en didactique du français, c'est le terme « acte de parole » qui est généralement retenu.

5. C'est l'auteure qui souligne.

jacentes que les conceptions énonciatives d'origine francophone. La pragmatique étudie plutôt l'**intention** sous-jacente de celui qui prend la parole et, par extension, l'effet produit par ses énoncés sur l'autre. Ce sont deux manières différentes d'observer les textes et les dialogues. Elles ne sont pas contradictoires. Elles sont complémentaires. (Moirand 1990a : 143)

À ce propos, de récentes études (voir Blanchet et Chardenet éds 2011) convoquent largement l'AD pour en faire un instrument au service de l'analyse de supports de formation et de discours tenus par les acteurs de formations en langue. Ces travaux s'appuient sur des catégories issues de l'énonciation (déictiques) et sur des notions issues du champ de l'analyse de l'interaction en discours (éthos, politesse, face, etc.). Cette orientation est quelque peu similaire à celle que l'on adopte en plaçant l'AD au centre du dispositif de formation pour la saisie et le traitement de documents pour la classe (voir *infra*). En effet, telle qu'on la conçoit en didactique, l'AD est comprise dans un sens large ; elle emprunte aussi bien aux théories énonciatives qu'à la linguistique textuelle ou à la pragmatique ; elle inclut donc l'analyse du discours en interaction (voir Kerbrat-Orecchioni 2005 : 14), dont les principes méthodologiques et les outils offrent les moyens nécessaires au traitement des modes d'organisation des genres de l'oral : conversations téléphoniques, interactions professionnelles, etc.

2. Des objets en partage

La didactique partage avec l'AD certaines orientations. Elle s'en empare pour traiter ses données empiriques lors de l'analyse de pratiques professionnelles ou lors du traitement des documents écrits ou oraux pour la classe. En guise d'illustration, deux entrées parmi les plus significatives ont été retenues : les données dans leur relation avec la notion de genre et les catégories descriptives mobilisées pour le traitement de documents (voir *infra* 3).

2.1. Les corpus et la notion de genre en AD

Pour l'AD, les données sont notamment un terrain d'observation permettant l'accès à des pratiques situées ; elles sont appréhendées dans leur rapport avec leurs lieux de production, de circulation et de réception. En d'autres termes, les discours sont traités comme des objets marqués des stigmates des instances qui les produisent, étroitement dépendants des conditions dans lesquelles ils circulent et très liés à la façon dont ils sont reçus. Le traitement auquel ils sont soumis vise la mise au jour des facteurs d'influence (sociaux, psychologiques, historiques, etc.) sur leur construction. Quant à la notion de genre de discours, traditionnellement l'AD ne la retient pas. Et pour cause, son projet n'est pas de traiter un genre en tant que tel, comme l'est le sermon ou le tract, pour reprendre l'exemple de Maingueneau,

mais un ensemble de sermons ou de tracts en ce qu'ils définissent dans l'espace social une certaine identité énonciative historiquement circonscriptible. Le plus souvent une formation discursive ne correspond pas à un genre unique, mais en associe plusieurs (tracts, manifeste, articles de journaux...). (1991 : 18)

L'objectif de l'AD vise ainsi la mise au jour du positionnement idéologique que renferme un ensemble d'énoncés très disparates réunis en corpus. Ceux-ci peuvent être construits sur la base de « mots-pivots » (voir Mazière 2005 : 36). Les regroupements ainsi formés sont envi-

sagés comme un moyen d'accès à des configurations de même nature. La mise au jour de l'ordre du discours est de la sorte rendue possible (voir Sumpf et Dubois 1969 : 6-7). Vus sous cet angle, « les mots changent de sens selon les positions tenues par ceux qui les emploient [...] » (Haroche, Henry, Pêcheux 1971, cité par Beacco 1992 : 9). Dès lors, on comprend que, tout au plus, le genre est une catégorie opératoire permettant d'homogénéiser les corpus (voir Mazière 2005 : 12). Cela étant, depuis les années 1990, la notion occupe une place de choix (voir Beacco 1992 : 8 ; Maingueneau 2015 : 39).

Alors que l'AD de première génération concevait le sujet comme assujetti ou déterminé par des extérieurs (formations sociales, formations idéologiques, etc.), un déplacement de positionnement s'est opéré par la suite, engendrant la prise en compte du sujet individuel. Pour autant, ce dernier n'est pas entièrement maître de son énonciation. Et pour cause, toute pratique discursive se réalise dans un cadre prédéfini : le format de discours dicte notamment les places des uns et des autres, et c'est à ce stade que le genre intervient pour être circonscrit comme un

dispositif de communication verbale socio-historiquement défini. Leurs participants s'insèrent dans un cadre pré-établi, les rôles qu'ils jouent normalement inchangés pendant l'acte de communication. Les paramètres qui les caractérisent (les rôles des « acteurs », le moment et le lieu convenables, le médium requis, etc.) résultent d'une stabilisation de contraintes liées à des activités verbales qui s'exercent dans des situations sociales déterminées. Ils sont liés aux besoins d'une époque et d'un lieu déterminés, et disparaissent avec eux. (Maingueneau 2015 : 43)

Ainsi, les régularités observées dans les pratiques verbales ne sont plus comprises comme déterminées par des formations discursives, mais comme le résultat de contraintes génériques.

La question des genres de discours en AD est également présente dans les travaux de Benveniste et Bakhtine. Si Benveniste l'appréhende dans l'opposition faite entre *discours* et *histoire* (ou *récit*), les études de Bakhtine s'orientent vers une distinction entre genres du discours premiers (simples), soit des échanges spontanés de la vie quotidienne (dialogue oral, lettres, etc.), et genres du discours *seconds* (complexes), de nature littéraire, scientifique, idéologique, etc. lesquels se nourrissent d'énoncés issus des genres premiers. Ces différenciations permettent, en formation, d'introduire les modalités de traitement des documents sur la base de catégories linguistiques et de critères de « nature communicationnelle » (Bakhtine 1984 : 267 cité par Charaudeau 2002 : 279) aisément identifiables : d'un côté on a des discours ordinaires et spontanés, de l'autre des discours institutionnalisés.

2.2. Les différents outils de la didactique

En didactique, la mise en correspondance des discours avec leurs conditions de production de même que le genre comme modèle à reproduire sont des principes tout à fait éclairants pour la sélection et la pédagogisation des objets à enseigner.

2.2.1. Le document authentique

Avant même que l'approche communicative ne s'en empare à son tour s'est posée la question de la place du document authentique en classe de langue. Dans un numéro du *Français dans le monde* datant de juin 1970 consacré au Niveau 2 – soit à un niveau où les bases de la « communication appropriée aux situations les plus quotidiennes » sont acquises (Le Goffic

et Besse 1970 : 15) –, Debyser, Le Goffic, Besse et Coste rendent compte de l'état de leur réflexion sur les modes d'accès à des supports authentiques. Une occasion que saisit Debyser pour orienter le propos sur l'articulation de l'apprentissage de la langue à la dimension culturelle et, ce faisant, sur le rôle de l'authentique dans la perspective d'une approche de la France moins caricaturale que ne le proposaient les manuels (*ibid.* : 23). Par la suite, l'attention portée aux besoins langagiers va entraîner un déplacement vers la personne de l'apprenant.

Cette centration explique l'importance accordée à des supports plus à même de répondre aux attentes des différents publics à former. En exposant ces derniers à des situations les plus authentiques possibles, l'objectif est de leur assurer l'acquisition d'une réelle compétence de communication, soit la capacité d'adapter leurs dires, leurs manières d'être et/ou de faire à l'environnement concerné (voir Claudel, Laurens 2016 : 4). Les documents formant les corpus sont désormais des objets à enseigner considérés du point de vue de leur contenu linguistique, pragmatique et socio-culturel. Leur sélection par les enseignants peut s'effectuer à partir de l'une ou l'autre de ces entrées.

2.2.2. Le genre

Envisager la sélection de documents à partir d'un genre discursif permet un accès au contenu des supports plus complet qu'une approche centrée sur des entrées spécifiques. Les traits caractéristiques d'un genre constituent une ouverture sur la réalité institutionnelle, académique, professionnelle, etc. de la communauté qui privilégie le genre en question. Être capable de cerner précisément l'empreinte sociale de tel ou tel document est essentiel pour qui veut acquérir une réelle compétence de communication en langue étrangère. La démarche permet de rapporter le contenu des supports d'apprentissage propre à un genre à des lieux et à des conditions d'emploi relativement prévisibles. Cette mise en lien peut permettre une meilleure compréhension du sens accordé à tel ou tel terme, ou encore de la visée illocutoire véhiculée par tel ou tel énoncé (voir Claudel 2004 et 2009a). À moins que cela ne permette de mieux appréhender des aspects sociaux ou culturels grâce auxquels le bien-fondé de certaines configurations pourra être saisi (voir Claudel 2009b). La prise en compte des genres permet en outre d'exposer l'apprenant à des modèles interactionnels et scripturaux sur lesquels il va pouvoir s'appuyer pour élaborer ses écrits ou ses échanges oraux.

De plus, le genre discursif permet de réaliser une économie cognitive. La réflexion repose, non pas sur le fonctionnement d'un exemplaire unique, mais sur des mécanismes appartenant à un ensemble plus vaste de documents qui pourront être traités à des moments et/ou à des niveaux différents de la formation. Du point de vue du formateur, des regroupements peuvent être envisagés entre supports ayant en partage certains traits identitaires. Les objets d'enseignement introduits en classe pourront permettre de confronter les apprenants à la matrice discursive d'un genre à travers l'étude de plusieurs documents.

À titre d'exemple, la matrice discursive de la critique d'objets culturels (films, livres, expositions, etc.) comprend une séquence informative, une séquence descriptive/narrative et finalement, une séquence appréciative (voir Brasquet-Loubeyre 1990). Quant à la matrice discursive de la publicité, elle comporte généralement une séquence informative, une séquence affective destinée à toucher le consommateur, à le sensibiliser au produit, à le séduire, à éveiller son intérêt, etc. et finalement, une séquence renfermant la visée pragmatique, laquelle consiste à inciter à faire quelque chose : faire faire, faire lire, faire acheter, etc. (voir Claudel 2014 :

109). L'identification des spécificités d'un genre peut aussi passer par l'examen de phénomènes extra-linguistiques (environnement, situation de communication, jingle, décors, etc.) ou para-linguistiques (prosodie, kinésie, gestuelle, typographie, etc.). Ces marques génériques peuvent participer à la mise au jour de différences entre genres quelque peu comparables comme un cours magistral et une communication scientifique ou une invitation à se présenter lors d'un jeu radiophonique ou lors d'un entretien d'embauche.

2.2.3. La tâche dans une perspective actionnelle

L'apparition de la perspective actionnelle a conduit à un déplacement des préoccupations vis-à-vis des corpus. En effet, cette approche repose sur la primauté accordée à l'action dans le développement de la compétence de communication (voir CECRL 2001 : 15). Et si rien n'est dit de l'arrière-plan théorique sur lequel s'ancre la notion d'action (voir Laurens 2012 : 103), l'objectif poursuivi n'en demeure pas moins la préparation des apprenants à agir langagièrement. Dans ce cadre, la didactique des langues demeure liée « à la linguistique pragmatique, à la linguistique interactionnelle et à l'analyse du discours » (*ibid.*). Néanmoins, le changement opéré repose sur la démarche privilégiée qui s'attache à la réalisation d'une tâche – le comportement observable – à partir de supports variés dont l'apprenant va s'emparer pour « mobiliser ses ressources, ses stratégies et ses compétences, seul ou avec d'autres » (*ibid.*). Par exemple, partir d'une tâche comme la préparation d'un voyage appelle au regroupement de documents issus « de genres variés, mais qui n'en servent pas moins un même enjeu » (voir Claudel, Lemeunier 2012 : 153). Site internet d'une compagnie aérienne, carnet de vaccination, billet électronique, consignes aux voyageurs, brochure touristique, etc. sont appropriés à la tâche poursuivie. Le traitement des supports doit, par la suite, conduire à une réflexion sur le rôle de chacun dans le cadre d'une activité de classe en adéquation avec une action sociale à accomplir : acheter un billet en ligne, vérifier ce qui est autorisé ou non à mettre dans sa valise, choisir un hôtel, décider d'un itinéraire de voyage, etc. (*ibid.*).

2.2.4. L'apprentissage sur corpus (ASC)

Avec l'essor des nouvelles technologies, la nature des corpus et leur mode de traitement ont évolué. L'apprentissage sur corpus (de l'anglais *data-driven learning*) présenté par Boulton et Tyne (2014) consiste à placer les apprenants en situation d'utilisateurs des données. Le travail d'observation des corpus opéré par ces derniers les invite à induire des règles à partir d'hypothèses formulées au préalable (*ibid.* : 7 et 23). La démarche repose sur la découverte de certains phénomènes à travers l'examen des corpus et vise la mise au jour des particularités ou des régularités contenues dans les supports à l'étude (*ibid.* : 26). Tout comme dans le cadre de l'approche par les genres (voir *supra*), il s'agit de porter son attention non pas sur un exemplaire unique mais sur une série de supports grâce auxquels l'accès simultané à de « nombreuses occurrences d'un même phénomène » (*ibid.* : 26) est rendu possible. L'avantage de la démarche repose également sur l'entrée dans les genres de discours qu'elle permet. En effet, pour Boulton et Tyne,

[a]u-delà de la simple observation des mots les plus fréquents dans un corpus et de leur emploi dans des contextes individuels, on peut également étudier de plus près leur distribution à l'intérieur d'un corpus pour voir s'ils sont **représentatifs d'un genre**, d'un registre ou d'un type de texte particulier, à l'oral ou à l'écrit, dans un langage journalistique, académique, informel,

littéraire, dans une variété ou une autre (par exemple, français hexagonal ou québécois), s'il est en vogue ou s'il tombe en désuétude, et ainsi de suite. (2014 : 54)

Ainsi, depuis plus de quarante ans, qu'elles réfèrent à la méthodologie communicative, à la perspective actionnelle ou à des démarches impulsées par de nouveaux dispositifs technologiques, les approches didactiques mobilisent corpus et genres de discours. Reste à voir la façon dont elles envisagent leur traitement et, plus précisément, à travers quelles catégories d'analyse.

3. Les catégories d'analyse

Les catégories d'analyse sont, en AD, un moyen d'accès aux conditions de production des supports observés ; c'est par leur entremise qu'une remontée vers les instances à l'origine des discours produits est rendue possible. Les marques linguistiques constituent en outre les éléments tangibles sur lesquels s'appuie l'analyste pour interpréter ses données. Différentes catégories issues de cadres théoriques aussi variés que ceux de l'énonciation, de la linguistique textuelle, de la pragmatique ou de la sémantique discursive peuvent être convoquées pour l'analyse des corpus. Ces catégories peuvent également être mobilisées en didactique pour le traitement d'objet pour la classe. Recourir à l'AD est, pour l'enseignant, un moyen d'aborder les documents sous des angles différents, comme l'a montré Moirand dans sa proposition d'accès aux textes à partir d'approches situationnelle, conversationnelle, pragmatique, énonciative ou textuelle (1990b : 91-109).

La référence à un cadre plutôt qu'à un autre est étroitement liée aux objectifs poursuivis. L'attention portée aux fonctions ou à la visée pragmatique des supports conduit naturellement à se tourner vers les travaux d'Austin et de Searle (voir Rakotonoelina ici même) ; la démarche peut aussi nécessiter le recours aux travaux de Grize (1990) pour un accès aux schématisations contenues dans les documents (voir Peytard et Moirand 1992 : 163-169 et Rakotonoelina ici même). À un autre niveau, l'étude de la structure d'un texte pourra entraîner une réflexion sur les séquences textuelles dominantes et appeler à se référer notamment à Adam (1992, 1999), tandis que l'approche du système énonciatif devrait impliquer le recours aux conceptions de Benveniste (1966, 1974). L'approche de la dimension culturelle pourra amener à la prise en compte des travaux sur les interactions en situation interculturelle (voir Kerbrat-Orecchioni 1994, Béal 2010, Traverso 2001, Kerbrat-Orecchioni et Traverso 2008) ou sur les genres discursifs dans différentes communautés (voir Claudel 2015, Mourlhon-Dallies 1995, von Münchow 2004, 2011).

Ces pistes, non exhaustives, soulignent la nécessité, dans les formations à la didactique des langues, d'une introduction aux différentes approches issues de l'AD afin d'offrir au futur enseignant un outillage de qualité pour qu'il puisse se repérer aisément dans des documents authentiques. Cette sensibilisation est également indispensable dans l'optique d'une prise en compte de la diversité des formes langagières et de l'ensemble des paramètres – conditions, moment et lieu de production des discours (voir Moirand 1990b : 77) – essentiels à la compréhension de l'oral et de l'écrit authentiques.

En didactique, les catégories descriptives sont des instruments au service d'un travail sur la langue et la culture à l'étude. Les diverses entrées à travailler sont à ajuster aux besoins

du public, à son niveau, aux objectifs pédagogiques, etc. Privilégier une approche énonciative par exemple invite parallèlement à s'interroger sur la visée du document ; ainsi, la démarche peut se doubler d'une observation pragmatique. Plus précisément, dans la perspective qui nous occupe, la connaissance acquise du fonctionnement d'un genre permet d'entrer de diverses façons dans les documents : cela peut s'effectuer par la visée communicative, par les actes de parole, par les faits de langue, par les configurations textuelles, par les opérations discursives, par les aspects culturels et/ou par les tâches.

Dans la logique sous-jacente à l'entrée par le genre, tous ces aspects sont inter-reliés : la langue ne peut être abordée de manière désintégré. (Caudel 2014 : 123)

Par exemple, un genre comme la critique d'objets culturels pourra être traité de différents points de vue (tableau 2) ; son angle d'approche sera réglé par le pédagogue en fonction du niveau, du profil, du mode de progression ou des besoins de son public.

Tableau 2

Fonction communicative	Acte/s de parole	Séquences textuelles	Opérations / phénomènes discursifs	Faits de langue	Dimension culturelle	Tâche/s
Critique d'objets culturels						
faire lire, faire aller voir, faire acheter, etc.	décrire, donner son avis, conseiller, déconseiller, etc.	informative, descriptive, narrative	description, comparaison, critique	adjectifs, adverbess, intensifs et autres marqueurs qui font sens en discours	le cinéma en France, la rentrée littéraire, etc.	sélectionner un DVD ou un livre pour l'anniversaire d'un camarade, sélectionner le film de la semaine à voir avec la classe, etc.
			évaluatifs objectifs et subjectifs, axiologiques, etc.			

Ainsi, une même critique, issue de différents médias, pourra donner lieu à l'observation des phénomènes discursifs privilégiés et à l'analyse de l'impact des supports de diffusion sur les choix effectués. À moins que la démarche n'entraîne la constitution d'un corpus de différentes critiques destinées à un travail sur les séquences textuelles dominantes et, ce faisant, sur les matrices du genre.

En didactique des langues, une démarche d'AD est très fructueuse : elle permet le repérage de marqueurs linguistiques (grammaticaux ou lexicaux) récurrents à la faveur desquels les caractéristiques des documents (écrits ou oraux) appartenant ou non à un genre particulier sont mises au jour. Ces marqueurs peuvent ensuite être articulés aux actes de

parole, aux séquences textuelles ou aux opérations (discursives, énonciatives, métadiscursives, cognitives...) expliquant leur présence ; ils constituent les éléments concrets des documents à retenir pour constituer un corpus destiné à l'élaboration de programmes de français ou pour confectionner des manuels ou pédagogiser des supports authentiques (voir Peytard et Moirand 1992 : 85-86).

Après un retour historique sur la place accordée à l'AD en didactique, les points de rencontre entre les deux approches ont été abordés. On a ainsi vu qu'une démarche d'AD en didactique vise non seulement la compréhension de genres discursifs, mais également la production de ces mêmes genres à travers le réemploi des principales opérations (énonciatives, discursives, cognitives, etc.) constitutives des matrices observées. À l'issue de l'examen du fonctionnement et du traitement d'une série de documents appartenant à un genre spécifique, les apprenants vont en effet pouvoir transférer les compétences acquises au cours de la phase de réemploi.

Par ailleurs, l'appropriation des orientations et des outils de l'AD est un moyen, pour l'enseignant, de gagner en autonomie. Le transfert des stratégies mises en œuvre pour le traitement de corpus appartenant à un même genre favorise ce gain en autonomie et le déploiement de nouvelles façons d'aborder des supports peu ou pas présents dans les manuels. Ce cheminement témoigne de l'intérêt, pour les nouveaux entrants dans la profession d'enseignant, d'une sensibilisation aux techniques et aux outils de l'AD et d'une familiarisation à un très large éventail de genres, afin qu'ils puissent choisir des documents adaptés aux besoins de la classe. Cette approche nécessite en outre un travail sur la langue, de même que le repérage et l'examen du fonctionnement de toutes sortes de procédés de nature énonciative ou pragmatique. Une fois acquis ce degré de professionnalisation, les enseignants devraient être en mesure de compléter les contenus offerts par les manuels de langue et pouvoir conduire un cours à partir de documents sélectionnés et didactisés par leurs soins grâce à la connaissance des genres et de leurs différents niveaux de fonctionnements.

Éléments bibliographiques

- ADAM, J.-M., 1992, *Les textes : type et prototypes*, Paris, Nathan.
- ADAM, J.-M., 1999, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.
- BAKHTINE, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, NRF.
- BEACCO, J.-C. et DAROT, M., 1984, *Analyses de discours. Lecture et expression*, Paris, Hachette/Larousse.
- BEACCO, J.-C., 1985, Textes et modalisation : perspectives didactiques, *Langue française* 68 : 115-128.
- BEACCO, J.-C., 1992, Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières, *Langages* 105 : 8-27.
- BÉAL, C., 2010, *Les interactions quotidiennes en français et en anglais. De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*, Bern, Peter Lang.
- BENVENISTE, É., 1966, *Problèmes de linguistique générale. Tome 1*, Paris, Gallimard.

- BENVENISTE, É., 1974, *Problèmes de linguistique générale. Tome 2*, Paris, Gallimard.
- BESSE, H., 1992, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif-Didier.
- BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P., eds, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- BOULTON, A. et TYNE, H., 2014, *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier.
- BRASQUET-LOUBEYRE, M., 1990, *Étude du lexique de l'appréciation*, mémoire de maîtrise sous la direction de S. Moirand, université Paris 3, Sorbonne nouvelle.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, unité des politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp.
- CHARAUDEAU, P., 2002, Genre de discours, dans Charaudeau, P. et Maingueneau, D., eds, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil : 277-281.
- CLAUDEL, Ch., 2004, De l'utilisation du système d'adresse dans l'interview de presse écrite française, *Langage & Société* 108 : 9-25.
- CLAUDEL, Ch., 2009a, « Tu » et « vous » dans l'interview de presse, dans Peeters, B. et Ramière, N., eds, *Tu ou Vous, L'embarras du choix*, Limoges, Lambert-Lucas : 149-174.
- CLAUDEL, Ch., 2009b, L'interview écrite dans les médias français et japonais : un même genre ?, dans Ringoot, R. et Utard, J.-M., eds, *Les genres journalistiques. Savoirs et savoir faire*, Paris, L'Harmattan : 203-221.
- CLAUDEL, Ch., 2014, *L'apport de l'analyse de discours à la didactique des langues. Les genres en français et en japonais dans des perspectives unilingue et contrastive*, habilitation à diriger des recherches en sciences du langage, université Lyon 2.
- CLAUDEL, Ch., 2015, Apologies and thanks in french and japanese personal emails: a comparison of politeness practices, *Russia Journal of Linguistics* 23-4 : 127-145.
- CLAUDEL, Ch. et LAURENS, V., 2016, Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français, 5^e Congrès mondial de linguistique française, 4-8 juillet 2016, université François Rabelais, Tours : 1-14, http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07005.pdf.
- CLAUDEL, Ch. et LEMEUNIER, V., 2012, Créer une banque de données de documents authentiques : quels critères retenir ?, *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Linguas* 16 : 139-160.
- COSTE, D., 1970, Textes et documents authentiques au Niveau 2, *Le français dans le monde* 73 : 88-95.
- COSTE, D., 1980, Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues, *Applied Linguistics* 1-3 : 244-252.
- COURTILLON-LECLERCQ, J. et PAPO, E., 1977, Le Niveau-seuil établi pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audio-visuels) pour débutants ?, *Le français dans le monde* 133 : 58-65.
- CREDIF, 1961, *Voix et images de France*, Paris, Didier.

- CREDIF, 1972, *De vive voix*, Paris, Didier.
- DAROT, M., 1989, À quoi sert l'analyse de discours, *Reffet* 31 : 23-27.
- DEBYSER, F., 1970, L'enseignement de la civilisation : contenu culturel du Niveau 2, *Le français dans le monde* 73 : 22-25.
- GAUVENET, H. et MOIRAND, S.-C., 1974, Le discours rapporté, *Le français dans le monde* 102 : 34-40.
- GRIZE, J.-B., 1990, *Logique et langage*, Paris, Orphys.
- HAROCHE, C., HENRY, P. et PÊCHEUX, M., 1971, La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours, *Langages* 6-24 : 93-106.
- HOLEC, H., 1973, L'illocution : problématique et méthodologie, *Mélanges pédagogiques*, C.R.A.P.E.L. : 1-20.
- HOLTZER, G., 2004, Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers » : 8-24.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1994, *Les interactions verbales*. Tome III, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et TRAVERSO, V., 2008, *Les interactions en site commercial, Invariants et variations*, Lyon, ENS Éditions.
- LAURENS, V., 2012, Modéliser des séquences en FLE et en FL1 : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique, *Le français aujourd'hui* 176 : 59-75.
- LAURENS, V., 2013, *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant*, thèse en didactique des langues et des cultures, université Paris 3, Sorbonne nouvelle.
- LE GOFFIC, P. et BESSE, H., 1970, Le contenu linguistique du N2, *Le français dans le monde* 73 : 15-21.
- LEHMANN, D., 1980, Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français, dans Galisson R. (éd.), *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, CLE International : 115-143.
- LEHMANN, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Paris, Hachette FLE.
- LEHMANN, D. et MOIRAND, S., 1980, Pratiques de lecture, dans Lehmann, D., Mariet, F., Mariet, J. et Moirand, S., *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, Paris, CREDIF, Didier : 128-192.
- Les Carnets du Cediscor* 1, 1993, « Un lieu d'inscription de la didacticité », <http://cediscor.revues.org/599>.
- MAINGUENEAU, D., 1981, Embrayeurs et repérages spatio-temporels, *Le français dans le monde* 160 : 22-28.
- MAINGUENEAU, D., 1991, *L'analyse du discours. Introduction aux lectures d'archive*, Paris, Hachette.

- MAINGUENEAU, D., 2015, Analyse du discours et analyse des interactions orales : problèmes de frontière, dans Soulaiges, J.-C., *L'analyse de discours, sa place dans les sciences du langage et de la communication*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 37-44.
- MAZIÈRE, F., 2005, *L'analyse de discours*, Paris, PUF.
- MOGET, M.-T. et NEVEU, P., 1972, *De vive voix*, Paris, CREDIF, Didier.
- MOIRAND, S., 1979, *Situations d'écrit*, Paris, CLE International.
- MOIRAND, S., 1990a, *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- MOIRAND, S., 1990b, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette (1^{re} éd. 1982).
- MONTREDON, J., CALBRIS, G., CESCO, C., DRAGOJE, D., GSCHWIND-HOLTZER, G. et LAVENNE, C., 1976, *C'est le printemps*, Paris, CLE International.
- MOURLHON-DALLIES, F., 1995, *Une méthodologie pour l'analyse linguistique de genres discursifs produits en situation professionnelle : étude d'écrits touristiques sur Venise en quatre langues*, thèse de doctorat de sciences du langage, université Paris 3, Sorbonne nouvelle.
- MÜNCHOW, P. von, 2004, *Le journal télévisé en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- MÜNCHOW, P. von, 2011, *Lorsque l'enfant paraît... Le discours des guides parentaux en France et en Allemagne*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- PEYTARD, J. et MOIRAND, S., 1992, *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- PORTINE, H., 2010, La notion de « position énonciative » : sur la question du sujet-apprenant, *Le français dans le monde, Recherches et applications* 48 : 123-134.
- ROULET, E., 1980, *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, CREDIF, Hatier.
- SUMPF, J. et DUBOIS, J., 1969, Problèmes de l'analyse du discours, *Langages* 13 : 3-7.
- TRAVERSO, V., 2001, Interactions ordinaires dans les petits commerces : éléments pour une comparaison interculturelle, *Langage & Société* 95 : 5-31.

Chantal CLAUDEL

Université Paris 8, Vincennes–Saint-Denis

EA 7345 CLESTHIA (CEDISCOR), université Paris 3, Sorbonne nouvelle

Chantal Claudel est maître de conférences habilitée à diriger des recherches à l'université Paris 8, Vincennes–Saint-Denis. Rattachée à l'EA 7345 CLESTHIA (université Paris 3, Sorbonne nouvelle), ses principaux axes de recherche concernent l'analyse du discours contrastive (français/japonais) et la didactique des langues. Elle a notamment pris part à la publication collective *Cultures, discours, langues, Nouveaux abordages* (2013, Lambert-Lucas, Limoges).