

**DE LA FORMATION AU TRAITEMENT DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES
EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

Chantal Claudel

Laboratoire MoDyCo (UMR 7114) - Université Paris Nanterre

Mots-clés

Didactique – Documents authentiques – Français langue étrangère – Genre de discours

Keywords

Authentic materials – Didactics – Discourse genre – French as a foreign language

Résumé

Le recours à des supports authentiques est une pratique désormais bien installée en didactique des langues. Sensibiliser les futurs entrants dans la profession d'enseignant de FLE à l'importance de choisir, pour élaborer leurs séquences de cours, des documents adaptés aux besoins et au niveau des apprenants est en effet une étape indispensable de la formation. Comme on l'observe dans cet article, ce procédé de sélection implique la prise en compte d'aspects pragmatique, linguistico-discursif, socio-culturel, etc. interreliés dont la saisie requiert d'emprunter aux démarches de l'analyse de discours pour que puisse être envisagé le traitement de documents issus de différents genres de discours et/ou composés de phénomènes discursifs récurrents.

Abstract

The use of authentic materials is now widespread practice in language teaching. Making future teachers of French as a foreign language aware of the importance of choosing documents adapted to the needs and level of the learners in order to develop their lesson sequences is therefore an essential stage in training. As we see in this article, this selection process involves taking into account pragmatic, linguistic, discursive, socio-cultural and other interrelated aspects. To grasp these aspects, it is necessary to borrow from discourse analysis approaches in order to be able to deal with authentic material from different discourse genres and/or consisting of recurrent discourse phenomena.

Introduction

Avec l'apparition de la notion d'authenticité qui circule dans le champ de la didactique du FLE (Coste, 1970 ; Reboullet, 1979, p. 15) dès le tout début des années 1970, de multiples pistes de réflexion ont émergé notamment autour de la place à accorder aux textes non littéraires (Besse, 1980) et au parlé ordinaire (Debyser, 1979), de même qu'autour de l'utilisation que l'apprenant peut/doit faire du document authentique (Holec, 1990), ou encore, du choix de ces documents et de leur nécessaire brièveté (Reboullet, 1979).

Destiné à pallier la carence en manuel une fois les bases en français acquises (Debyser, 1970, p. 6 ; Claudel et Doury, 2018, p. 34), le support authentique va accompagner le développement de l'approche communicative. Il sera certes critiqué en raison de l'artificialité des situations dans lesquelles son exploitation est envisagée : la salle de classe (Besse, 1980), toutefois, il va peu à peu s'imposer pour devenir un outil pédagogique au centre des formations dédiées à la didactique du FLE (Beacco et Darot, 1984 ; Claudel, 2024 ; Lebre-Peytard, 1990 ; Moirand, 1979), du FOS (Dufour et Parpette, 2018) ou encore, du FOU (André, 2016).

C'est ainsi que de nos jours, « l'enseignement ne se conçoit plus sans appui sur des « corpus » », soit sans le recours à des documents [authentiques] comportant un « réservoir d'exemples regroupés dans une optique précise » (De Pietro et al., 2020, p. 207 et 208). Dans ce contexte, l'« exposition à des interactions authentiques et à une langue cible réelle » (Etienne et al., 2022, p. 6) invite à une réflexion sur les modalités de didactisation à privilégier. Car, si tout document présent dans l'espace public peut être support d'enseignement, quelle démarche retenir pour guider de futur/e/s formateur/trices de FLE dans la sélection raisonnée de documents pour la classe ? En d'autres termes, comment former les futurs entrants dans la profession d'enseignant à didactiser des documents écrits et oraux authentiques issus de sphères variées (espaces sociaux, professionnels, médiatiques, etc.), en tenant compte des besoins des apprenants et des objectifs poursuivis ?

En prenant appui sur ces questions, on se propose de prolonger la réflexion menée par ailleurs sur la façon dont les genres discursifs sont appréhendés en didactique du FLE (Claudel 2017, 2024 ; Claudel et Laurens, 2016). Après un bref retour sur la notion d'authenticité et sur la façon dont les documents répondant à ce critère ont été mis en circulation sur le terrain du FLE, on reviendra sur la notion de genre de discours et, parallèlement, sur les catégories grammaticales, discursives et/ou textuelles qui permettent d'envisager la sélection, sous différents angles, de documents partageant une même matrice

discursive. Finalement, pour illustrer la démarche empruntée, on observera les éléments saillants du “cours scientifique dans des supports scolaires” qui relève de la vulgarisation scientifique.

1. État des lieux : place de l'authentique dans des manuels périphériques et dans des centres d'enseignement du FLE

Les lignes qui suivent présentent la place occupée, à ses débuts, par l'authentique dans des manuels périphériques et dans des centres d'enseignement du FLE.

Il a tout d'abord découlé des premières réflexions menées sur l'introduction de supports authentiques en classe de langue (Coste, 1970) l'essor de leur emploi par les concepteurs de manuels. Ces derniers vont en effet rapidement s'en emparer comme en témoigne *Archipel 1* (Courty et Raillard, 1982). Fondée sur l'approche communicative, cette méthode offre aux apprenants une large palette de documents qui vont des offres d'emploi (p. 30), aux sondages (p. 48-49) et aux bonnes adresses de restaurants (p. 64-66), en passant par des fiches horaires de TGV (p. 94), des photos de publicités (p. 109 et p. 128-129), un programme de télévision extrait de *Télérama* (p. 110), des extraits du code de la route (p. 118), une fiche de location de voiture (p. 118), etc.

Si l'écrit est la compétence centralement mobilisée dans la méthode *Archipel*, des supports pédagogiques périphériques comme *Écoute... écoute objectif comprendre* (CRAPEL, 1987) ou *60 voix, 60 exercices* (Malandain, Hachette, 1988) vont permettre de diffuser l'authenticité sous un angle différent. Dans *Écoute... écoute objectif comprendre*, ce sont certes des documents sonores fabriqués qui sont présentés. Cependant, étant destinés à exposer l'apprenant à un « français actuel et naturel », ils ont toutes les caractéristiques de l'authentique et reflètent par conséquent la réalité de la communauté cible. Leur emploi est destiné à aider les apprenants à « mieux comprendre le français tel qu'on le parle en France dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio » (CRAPEL, 1987) par une exposition à des échanges de la vie quotidienne et à des genres issus des médias (présentations de films sur un répondeur de cinéma, bulletins météo, etc.).

Quant au recueil de documents *60 voix, 60 exercices* (Malandain, 1988), il est accompagné de cassettes sonores qui renferment des prises de parole recueillies auprès de soixante locuteurs « enregistrés à des époques et dans des circonstances différentes ». Ces derniers « parlent de choses et d'autres, dans des interventions brèves (40 à 60 secondes) » (Malandain, 1988, p. 3). Étant donné l'accent et les thèmes (le breton ; le temps des vacances ; la viande congelée ; les crottes de chien ; les femmes et l'armée ; etc.) abordés

par des natifs du français représentant *Monsieur et Madame Tout le monde* et le profil de ceux-ci (tranche d'âge et sexe), la teneur du propos est des plus variée.

À une époque où les dispositifs techniques pour un enregistrement audio de qualité étaient encore du ressort des professionnels, le matériel possédé par l'enseignant étant bien souvent un simple radio cassette, ce genre de ressource pédagogique offrait une alternative au manuel composé de dialogues et de textes fabriqués.

L'authentique est également bien présent dans certaines écoles de formation au FLE où, plutôt qu'un manuel en particulier, ce sont les supports authentiques qui sont privilégiés. C'est le cas au Cavilam de Vichy, à l'école Accord à Paris, à Eurocentres, etc. où des banques de documents authentiques didactisés et/ou classés en fonction des composantes linguistiques, discursives ou culturelles à travailler en classe sont alimentées par certains enseignants et dont le contenu est mis à la disposition de l'équipe pédagogique. C'est en tout cas l'expérience que l'on a personnellement eue, dès les années 1990, dans ces écoles où, comme à l'école Accord par exemple, « [i]l pouvait y avoir emprunts de supports, voire d'activités ou d'exercices dans des manuels, mais l'utilisation d'un manuel en continu était proscrite » (Laurens, 2013, p.135). Or, de la même façon que manipuler un outil comme le manuel « ne va pas de soi » comme le note Laurens (2013, p. 137), il n'est pas toujours aisé pour le futur ou le nouvel enseignant de FLE, de sélectionner et de didactiser un document authentique. C'est cet aspect qui va être traité dans les lignes qui suivent.

2. Quelques éléments de cadrage

Après un aperçu de ce que recouvre la notion de genre de discours, on fera un court rappel de la démarche préconisée pour initier les futurs formateurs de FLE à l'entrée par les genres de discours pour une sélection raisonnée de documents authentiques. En guise d'illustration, l'observation du fonctionnement de l'explication dans le genre "cours scientifique dans des supports scolaires" donnera lieu à une approche linguistico-discursive d'extraits issus de manuels de lycée, de notes de cours et de sites internet pour la préparation du baccalauréat de Sciences et vie de la terre, de physique chimie, de mathématique et d'enseignement scientifique.

2.1. La notion de genre

Comme l'ont montré de nombreuses recherches effectuées depuis les années 1980, la notion de genre de discours est particulièrement féconde en didactique des langues, que ce soit en français langue maternelle (Dolz et Gagnon, 2008 ; Dolz et Schneuwly, 1996, 2016 ; Gagnon et al., 2014 ; etc.) ou en français langue étrangère (Beacco et Darot, 1984 ; Beacco,

2004 ; Claudel, 2024 ; Claudel et Laurens, 2016 ; Moirand, 1990 ; Peytard et Moirand, 1992 ; Truong, 2010). Dans la perspective qui nous occupe, la définition qu'on retient d'un genre renvoie à « une forme socio-historique d'expression, orale ou écrite, caractérisée en particulier par des usages sociaux et par des normes langagières collectivement reconnues et intériorisées » (Krieg-Planque, 2012, p. 106). Cette reconnaissance des spécificités qui relèvent « des usages sociaux et [...] des normes langagières » (Ibid.) ne se limite pas à une sphère sociale et/ou à une communauté culturelle. À titre illustratif, la presse renferme une diversité de genres avec lesquels une grande majorité de lecteurs, quelle que soit leur origine, sont familiers comme c'est le cas du fait-divers, du reportage, de l'interview, du courrier des lecteurs, etc. À un niveau de technicité plus élevé, on peut citer des genres comme la brève, le filet, la mouture, etc. qui renvoient au champ professionnel des médias, mais dont le format permet un travail en classe.

Pour élargir le propos sur la portée transculturelle des genres, l'étude que l'on a menée sur le genre "courriel à caractère personnel" (soit des messages électroniques échangés d'une personne à une autre) en français et en japonais a montré l'existence d'un certain recouvrement entre les pratiques scripturales à l'œuvre dans les deux communautés (Claudel, 2021). Et quand bien même certains actes de langage seraient présents dans une culture, mais absents de l'autre, on a bien affaire à un même genre dans les deux sphères culturelles. En témoigne les résultats de l'analyse des comportements pragmatiques et linguistiques des cyber-scripteurs des deux communautés qui mettent en évidence l'influence des pratiques sociales sur la construction des discours et plus spécifiquement, sur les manières d'exprimer la politesse dans des actes de langage comme *remercier* ; *s'excuser* ; *prendre congé* ; etc. (cf. Claudel, 2021). Et si certaines conduites peuvent s'avérer essentielles dans une culture, mais non indispensables, voire inexistantes dans l'autre, comme en clôture de message où une salutation comme la *bise* est bien présente en français, alors que c'est la demande de bienveillance qui domine en japonais, le genre email demeure transculturel.

La connaissance de ce type de marquage social est essentielle pour la compréhension et la production de discours en langue étrangère.

2.2. Le genre en didactique

L'intérêt de recourir à des genres discursifs en didactique des langues est étroitement lié au potentiel qu'ils renferment. Le format ou la "matrice discursive" (Beacco et Darot, 1984, p. 7) de documents relevant de genres comme la recette de cuisine ou la carte postale est relativement prévisible (Claudel et Lemeunier, 2012, p. 152). Le genre se conçoit comme un

point d'appui pour une réflexion sur les caractéristiques, le fonctionnement, le contenu linguistico-discursif, etc. des documents retenus. La démarche permet de dépasser l'exemplaire isolé (Beacco et Darot, 1984). Dès lors, des regroupements peuvent être envisagés entre documents « qui partagent certains traits communs » (Claudel 2014, p. 120).

Outre les éléments contextuels et situationnels, comme le lieu de production et de circulation des documents propres aux genres à l'étude, ces derniers peuvent être identifiés par des paramètres comme les caractéristiques sociologiques des partenaires de l'échange, des entrées de nature communicative comme les actes de langage, les séquences discursives ou encore, les faits de langue.

Cette façon d'envisager le traitement des genres fait écho aux étapes à considérer lors de l'analyse pré-pédagogique du/des documents authentiques destiné/s à être didactisé/s (voir Moirand, 1979, p. 86-88 ; Lebre-Peytard, 1990, p. 50-63 ; Laurens, 2013, p. 150-151, 2020, p. 173-174). Dans ce cadre, les critères retenus sont de nature formelle, situationnelle et communicative. Se basant sur les propositions de Moirand (1979, p. 86-88) pour l'examen de supports écrits et de Lebre-Peytard (1990, p. 50-63) pour l'observation de documents oraux, Laurens (2013, p. 150-151, 2020, p. 173-174) propose d'associer à chacun de ces aspects des paramètres destinés à identifier précisément les supports à didactiser. L'extrait qui suit renferme les items au cœur de notre propos :

Sur le plan formel, les critères d'analyse à renseigner sont :

[...]

- le genre (par exemple : fait-divers, annonce publicitaire, chanson, recette de cuisine, horoscope, conversation, dépliant touristique, horaires, correspondance amicale, lettre administrative, poésie, scène de théâtre, extrait de roman, mode d'emploi, notice de médicament, etc.)
- le type de texte (informatif, explicatif, argumentatif, narratif, injonctif, etc.)

[...]

Sur le plan situationnel, les critères d'analyse à renseigner sont :

- le statut des interlocuteurs (homme, femme, adulte, enfant, relations entre les interlocuteurs, professions, occupations ou centres d'intérêt)
- la thématique de la communication (sujet général du texte)
- le lieu de la communication
- le moment de la communication
- la manière dont se déroule la communication (interaction ou production, à l'oral ou à l'écrit, en face à face ou à distance, registre, expressivité)
- l'objectif global de la communication (enjeu)

Sur le plan de la communication, les critères d'analyse à renseigner concernent :

- la composante pragmatique (micro- et macro- fonctions langagières ou actes de paroles relevés dans le texte, dans quel ordre, attribués à quels interlocuteurs)
- la composante sociolinguistique et/ou socioculturelle (registres de langue, manières de dire, d'écrire, de se comporter, thématiques spécifiques à l'environnement sociétal français ou francophone)
- la composante linguistique (traits dominants lexicaux, grammaticaux, phonétique) et discursive (marqueurs énonciatifs, modalités, procédés diaphoriques, articulateurs). (Laurens, 2020, p. 173-174)

S'appuyer sur cette grille pour caractériser finement les documents à pédagogiser permet d'en cerner les points saillants et ce faisant, de mieux anticiper les différents aspects à considérer du point de vue communicatif : actes de parole à travailler, faits de langue à traiter, éléments socio-culturels à introduire, activités à envisager, etc. Cependant, le renouvellement de la démarche sur un seul exemplaire pour satisfaire les besoins de la classe peut s'avérer coûteux en temps pour l'enseignant. C'est pourquoi, l'entrée par les genres de discours peut se révéler particulièrement productive. Mais encore faut-il avoir en tête la façon dont les documents propres au genre considéré sont construits pour pouvoir se figurer les différentes composantes que les supports qui s'y rapportent ont en commun. La formation à la didactique du FLE et des langues en général peut introduire ces connaissances dès lors qu'elle inscrit dans ses programmes des Eléments Constitutifs (soit des EC ou des cours) dans lesquels sont mises en lien les approches de l'analyse de discours avec la didactique des langues.

3. Traiter des genres de différents points de vue

Une illustration de la démarche préconisée va permettre de cerner, à la suite d'une brève présentation de différents genres et de leur lien avec une unité de nature linguistique, pragmatique ou encore discursive à travailler (cf. *supra* 2.2.), certains phénomènes récurrents spécifiques du genre "cours scientifique dans des supports scolaires". L'objectif est d'en comprendre le fonctionnement et le mode de traitement pour assurer le renouvellement de documents s'en réclamant.

3.1. Démarches retenues

L'entrée dans les documents peut s'effectuer par le biais de catégories plus ou moins étendues. Le choix dépend du genre concerné (tuto, portrait, bulletin de notes, etc.) lequel est étroitement lié à la tâche envisagée. Dans le même temps, ce choix peut aussi procéder

de la catégorie – textuelle, pragmatique, discursive et/ou linguistique – retenue au regard des objectifs linguistico-pragmatiques poursuivis (séquences de texte ; acte de langage ; modalité ; adjectif ; etc.). Ainsi, les entrées peuvent relever de la dimension pragmatique et conduire à la sélection de supports renfermant majoritairement l'acte de parole associé à l'objectif de la leçon. Dans ce cadre, « donner des conseils » peut mener au recueil de « fiches conseils » destinées, par exemple, à adopter de nouveaux comportements pour une meilleure qualité de vie (« comment mieux dormir ? »). À moins qu'elles ne comprennent des stratégies visant une meilleure maîtrise de certaines techniques (« Trucs et astuces au tarot »), ou qu'elles soient dédiées à acquérir un bien (« Astuces pour louer à Paris »).

Envisager d'introduire en classe des opérations à visée explicative peut orienter vers le recueil de genres comme les « émissions de vulgarisation scientifique » à l'exemple de *C'est pas sorcier* ou vers la sélection de « notices explicatives » (pour une demande de permis de conduire, un titre de séjour pour soin, etc.).

L'étude de la composante discursive peut par ailleurs entraîner le recours à un genre comme « la lettre d'appel au don » pour une approche de l'ethos communicatif, à des « professions de foi » pour un travail sur l'implicite, ou encore à des « faits-divers » ou des « nécrologies » pour l'étude du fonctionnement de phénomènes comme la co-référence et l'anaphore (voir Claudel, 2024).

La démarche peut se faire à rebours et, en fonction de la tâche projetée par l'enseignant, conduire à la sélection de supports issus de différents genres. Mais à ce stade de la démonstration, se situer du côté de la formation des futurs formateurs aux techniques de l'analyse de discours invite à orienter le propos du côté du fonctionnement des genres.

3.2. L'entrée par l'explication

La prise en compte du « cours scientifique dans des supports scolaires » peut permettre de familiariser les apprenants de *Disciplines Non Linguistiques* (DNL) de lycées – au Maroc par exemple – à des contenus et à des opérations discursives relevant de la transmission de connaissances.

L'examen d'extraits de manuels de mathématiques, de SVT (Sciences de la vie et de la terre) ou de physique-chimie destinés à des élèves de lycée fait apparaître la présence massive de l'explication dans ces supports. Mais rien d'étonnant à cela puisqu'il s'agit de passer du discours savant au discours de vulgarisation (cf. Moirand, 1992).

Comme on l'a introduit dans *L'écrit universitaire en pratique* (Cislaru et al., 2020, p. 104), on distingue généralement deux formes d'explication : « A explique quelque chose à B » et « X explique Y » (cf. Moirand, 2000). La première configuration implique un rapport

didactique. A est montré comme étant plus compétent que B sur la question. La deuxième configuration implique une mise en lien entre plusieurs phénomènes. L'un d'eux éclaire les comportements de l'autre. C'est essentiellement ce second format qui s'observe dans le "cours scientifique dans des supports scolaires".

Plus concrètement, le mode de réalisation de l'explication peut se décliner sous une forme verbale ou sous une forme graphique. Dans sa composition discursive, l'explication se rencontre dans des configurations comme la définition, la reformulation, la description, ou encore la comparaison. Sous un angle plus micro-structurel, cette séquence se réalise notamment à travers le recours à des temps verbaux, du lexique de spécialité, des structures syntaxiques spécifiques. Dans sa dimension visuelle, l'explication peut prendre la forme d'un graphique, d'une photo, d'une illustration, etc.

Afin de cerner certains traits caractéristiques du genre "cours scientifique dans des supports scolaires", quelques procédés discursifs spécifiques de l'explication vont maintenant être examinés.

3.2.1. *De quelques paradigmes définitionnels*

L'observation de supports introduisant aux disciplines scientifiques révèle la mobilisation d'opérations discursives comme la définition, la reformulation et la description.

Dans le corpus, la réalisation de la définition passe généralement par la reformulation d'un terme spécialisé. Cette opération discursive à visée explicative (cf. Garcia-Debanç, 2015), particulièrement bien représentée dans les discours de transmission de connaissances, fait appel à de multiples procédés verbaux : paradigmes définitionnels (dénomination ; caractérisation ; définitions analytiques ; définition par thématization) ou paradigmes désignationnels. Pour illustrer notre propos, seul le fonctionnement des paradigmes définitionnels à travers l'examen de deux procédés de reformulation : l'équivalence et la caractérisation sera retenu.

La notion de paradigme définitionnel a été mise au jour par Mortureux pour qui

« le même terme scientifique (référant au même domaine) peut faire l'objet de définitions explicites dans différents discours plus ou moins spécialisés (ouvrages scientifiques originaux, [...]) ; la comparaison de ces différentes définitions livre deux sortes de résultats : d'une part, la variabilité qui affecte la classification du référent (l'inflation peut être définie comme situation, période, déséquilibre, hausse des prix...) ; d'autre part, la récurrence de certains traits spécifiants (toutes les définitions de l'entropie mentionnent la dégradation de l'énergie). » (1993, p. 7 §32)

Parmi les paradigmes définitionnels spécifiques de la vulgarisation scientifique, l'équivalence est une stratégie qui consiste à s'appuyer sur le verbe « être », ou des verbes

pouvant se substituer à « être » comme « consiste », « désigne », etc., (Loffler-Laurian, 1984, p. 114) et ainsi permettre la mise en lien entre le sujet de l'énoncé et l'attribut. La fonction discursive des énoncés est en ce cas « d'introduire le propos du vulgarisateur ou de revenir sur un concept scientifique qui nécessite une définition » (Elyaqine, 2015, p. 63). Dans les extraits 1 à 3 ci-dessous, le mot en gras est le terme de spécialité. Il est suivi des verbes « être » ou « désigner » (qui a ici la valeur de « être » et peut donc s'y substituer), puis de l'élément vulgarisé introduit par un de ces verbes :

1. **Le cytomètre en flux** est un appareil qui permet de compter précisément le nombre de cellules présentes dans un échantillon tout en mesurant, pour chaque cellule, un ou plusieurs paramètres caractérisé(s) par un marqueur fluorescent.

(Lizeaux, C., Baude, D. (2011) : Sciences de la vie et de la terre, 1re S, Paris, Bordas, p. 18)

2. **Une substance colloïdale** est un composant du sol qui a des charges électriques négatives.

(Extrait issu d'un cours de « SVT » – Version papier – première année de lycée Agadir 2016-17)

3. « **Le daltonisme** désigne une anomalie de la vision des couleurs due à la déficience d'un type de **cône** »

(Rubrique « Cours » Physique chimie 1reS, Programme 2011, Paris, Belin, p. 39)

L'équivalence peut également se rencontrer dans l'emploi qui est fait de la ponctuation comme les deux points ou les parenthèses. Tout en permettant de ménager de l'espace, ce procédé contribue à la transmission de précisions sur le phénomène présenté. Mise en lieu et place de la conjonction « comme » ou de la locution « tel que », la ponctuation est un moyen d'introduire des exemples :

4. Cette dilatation entraîne une baisse de la température, laquelle provoque l'assemblage des particules en neutrons et en protons. Quelques minutes plus tard, ceux-ci se regroupent et forment les noyaux des éléments chimiques les plus légers : l'hydrogène et l'hélium.

(Daujean C. et Guilleray F. (dir.), 2019, Enseignement scientifique - 1re, Paris, Hatier, p. 24)

5. [La radioactivité] présente aussi plusieurs **effets nocifs** (brûlures, cancers). [en gras dans le texte]

(Daujean C. et Guilleray F. (dir.), 2019, Enseignement scientifique - 1re, Paris, Hatier, p. 30)

Les parenthèses peuvent aussi se substituer à des termes métalinguistiques comme « c'est-à-dire », « autrement dit », « soit », etc. (cf. Elyaqine, 2015, p. 66) :

6. La couleur des marais salants de Carmague dépend de la concentration en chlorure de sodium (sel).

(Antczak S. et Fiat O., (dir.), 2019, *Physique chimie – 1^{re} spécialité*, Paris, Hatier, p. 13)

7. La plante produit des tiges feuilletées aériennes pouvant atteindre 4 mètres de haut, mais aussi des rhizomes (tiges souterraines).

(Enseignement scientifique Programme 2019 - 1^{re}, Paris, Bordas éditeur, p. 126)

Par ailleurs, dans les énoncés, certaines descriptions relevant de la caractérisation peuvent être associées à l'équivalence. Dans ce cadre, la caractérisation « peut apparaître sous la forme d'adjectivations nominales – adjectifs ou propositions relatives –, parfois sous la forme de complémentations d'énoncé [...] » (Loffler-Laurian *op.cit.* : 114, citée par Elyaqnine, 2015, p. 66). Il s'en suit le recours à un pronom relatif (*qui, dont...*) introducteur de l'explication comme dans les exemples 1 et 2 *supra* (*Le cytomètre en flux est un appareil qui permet de compter précisément le nombre de cellules*). Une configuration assez proche peut également être employée, comme dans l'extrait 3 *supra* qui fait appel à une proposition subordonnée participiale (*due à, fondé sur...*) à la place du pronom relatif (*Le daltonisme désigne une anomalie de la vision des couleurs due à la déficience d'un type de cône*).

Sans approfondir l'analyse, on peut avancer qu'en didactique, entreprendre l'examen d'une catégorie discursive comme la reformulation – à travers l'étude de phénomènes comme les paradigmes définitionnels – dans des corpus contenant de la vulgarisation scientifique (cours magistraux, articles de presse écrite, émissions de radio, magazines télévisuels de vulgarisation scientifique, etc.) peut permettre de déterminer des objectifs opérationnels relatifs à l'identification d'opérations discursives dans des genres qui s'attachent à vulgariser les discours d'experts.

3.2.2. L'entrée par des phénomènes linguistiques

Par ailleurs, sous l'angle linguistique la description peut donner lieu à un emploi copieux d'adjectifs, de participes passés à valeur adjectivale et de quantitatifs. Une réflexion sur les règles d'enchaînement et la valeur de ces formes (adjectifs / participes) peut constituer un objectif pour la classe :

8. Exemple Le carbure de bore est une céramique très dure, résistante et légère, utilisée dans les blindages de tanks et d'hélicoptères.

(Rubrique « Cours » *Physique chimie 1reS, Programme 2011, Paris, Belin, p. 326*)

9. Les **solides cristallins** sont des matériaux dont la structure microscopique est **organisée** et **régulière**. Ils sont en général **durs** et **peu déformables**. Leur **température de fusion est élevée**, car les interactions assurant leur cohésion sont intenses.

(Rubrique « Cours » Physique chimie 1reS, Programme 2011, Paris, Belin, p. 325)

Parallèlement, l'enseignant peut envisager une sensibilisation aux stratégies les plus répandues comme le présent atemporel (ex. 10) ; le vocabulaire de spécialité (ex. 11 et 12) ; les néologismes ; les verbes d'état (*être, devenir, paraître, sembler, demeurer, rester, avoir l'air, passer pour...*) ; les présentatifs (ex. 13) (Cislaru et al., 2020, p. 109-110) :

10. Le sol regorge d'une biodiversité étonnante.

<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-eleve/baccalaureat-international-au-maroc/tc-sc-bi-chap1-le-facteur-edaphique-et-son-influence-sur-la-repartition-des-etres-vivants.html>

11. Le complexe argilo-humique dans la structure glomérulaire a comme qualité la capacité de retenir l'eau et les sels minéraux qui restent à la disposition des plantes chlorophylliennes.

<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-eleve/baccalaureat-international-au-maroc/tc-sc-bi-chap1-le-facteur-edaphique-et-son-influence-sur-la-repartition-des-etres-vivants.html>

12. Les facteurs édaphiques ou pédologiques sont des facteurs écologiques liés aux caractéristiques physiques et chimiques du sol.

http://www.memoireonline.com/08/10/3782/m_Notes-decologie-generale12.html

13. La matière organique consommée par les animaux se répartit en deux catégories : la matière assimilée, c'est celle qui est effectivement consommée par les cellules ; et la matière non assimilée, c'est celle qui est rejetée sous forme de déchets.

<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-eleve/baccalaureat-international-au-maroc/chapitre-iii-le-facteur-climatique.html>

3.2.3. Le fonctionnement de "on" suivi d'un verbe métalinguistique

En dehors de ces procédés, l'explication peut se réaliser dans l'emploi du pronom "on" suivi d'un verbe métalinguistique (*dire, appeler, désigner...*).

Lorsque l'on se penche sur le fonctionnement du pronom "on" dans le genre, des différences s'observent selon la nature du verbe retenu. L'explication au cœur du procédé se structure linguistiquement différemment. Elle se distingue aussi selon la discipline concernée. Ainsi, en mathématiques, des énoncés comme "on dit que X" peuvent être accompagnés de "être" + "si Y" (ex. 14) :

14. **On dit que** a est un nombre impair s'il est divisible par 2

On dit que deux vecteurs **sont** égaux s'ils ont la même norme

(Cours de mathématiques, version papier de 1re année d'un lycée d'Agadir (2016-17))

Il en va tout autrement dans une discipline comme la biologie où la formule "on dit que X" peut être précédée ou suivie d'une cause ou d'une conséquence (ex. 15) :

15. Le sol regorge d'une biodiversité étonnante. **C'est pour cela** qu'**on dit que** le sol est un milieu vivant.

(<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-eleve/baccalaureat-international-au-maroc/tc-sc-bi-chap1-le-facteur-edaphique-et-son-influence-sur-la-repartition-des-etres-vivants.html>)

On dit que le sol est un milieu très fragile, **car** de simples perturbations écologiques peuvent déstabiliser l'équilibre du sol et la stabilité de ses horizons.

(<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-eleve/baccalaureat-international-au-maroc/tc-sc-bi-chap1-le-facteur-edaphique-et-son-influence-sur-la-repartition-des-etres-vivants.html>)

D'après la coupe du Doc 1, on constate que le chêne-liège pousse sur tous les types de sols ; sauf sur le calcaire. **On dit que** c'est une plante calcifuge.

(<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-eleve/baccalaureat-international-au-maroc/tc-sc-bi-chap1-le-facteur-edaphique-et-son-influence-sur-la-repartition-des-etres-vivants.html>)

Ce choix témoigne de « l'introduction d'un discours de référence propre à la discipline. » (Claudel, 2011, p. 198). La démarche rappelle ainsi que les supports de vulgarisation scientifique procèdent de discours "savants" qu'il convient de transmettre à l'élève en vue de leur appropriation.

Un autre format, largement présent dans le cours scientifique, consiste à recourir au verbe appeler dans la structure "on appelle X Y". Ce choix entraîne l'emploi autonymique de "X" (ex. 16) (Authier-Revuz, 1992, p. 39). Le terme est en ce cas en mention, c'est pourquoi il n'est précédé d'aucun article :

16. **On appelle** racine carrée de a le nombre réel positif tel que $a = b^2$

(Cours de mathématiques, version papier de 1re année d'un lycée d'Agadir (2016-17))

On appelle lumière blanche toute lumière dont la décomposition par un élément dispersif (prisme, réseau) fournit un **spectre continu**, celui de l'arc-en-ciel

(Rubrique « Cours » Physique chimie 1reS, Programme 2011, Paris, Belin, p. 38)

On appelle trajectoire d'un point d'un objet, l'ensemble des positions successives que ce point occupe au cours du mouvement.

(<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-enseignant/enseignement-de-physique/pc-tronc-commun-biof-cours-et-exercices.html>)

Les phénomènes observés ne sont ni exhaustifs, ni tous spécifiques d'une discipline. Ils peuvent être présents aussi bien dans des cours de mathématiques que de Sciences et Vie de la Terre ou de physique-chimie. L'observation effectuée pourrait permettre d'envisager un travail décloisonné de l'explication – soit ouvert sur plusieurs supports issus de différentes matières scolaires – à partir du macro-genre "cours de sciences".

En résumé, à partir d'une entrée comme l'explication, un examen précis du corpus – et donc des documents à didactiser – peut permettre de remonter aux différentes entrées qui caractérisent le genre "cours scientifique dans des supports scolaires". Bien que le volume du corpus soit restreint, la démarche permet de dégager des pistes de travail à partir de certains des traits mis en évidence, spécifiques des supports scolaires dédiés à la transmission de connaissances scientifiques.

En guise de récapitulatif, le tableau ci-dessous constitue un répertoire des différentes composantes susceptibles d'être traitées en classe. Celles-ci s'associent à de grandes entrées (communicative, pragmatique, textuelle, etc.). En tenant compte des besoins de sa classe, l'enseignant peut y relever les outils nécessaires à un travail sur le genre "cours scientifique dans des supports scolaires". Le niveau des apprenants, leurs prérequis, l'objectif de la leçon, mais aussi les activités envisagées constituent autant de paramètres sur lesquels reposera le choix d'une ou de plusieurs de ces entrées.

Visée communicative	Acte/s de parole	Séquences textuelles dominantes	Opérations / phénomènes discursifs	Faits de langue	Dimension culturelle	Tâche/s
cours scientifique dans des supports scolaires						
- faire savoir - faire comprendre - faire voir - faire faire - etc.	- expliquer - définir - décrire - exemplifier - reformuler - etc.	- explicative - descriptive	- explication - hyperonymes / hyponymes - paradigmes désignationnels et définitionnels - paraphrases - etc.	- présent atemporel - « on » - pronoms relatifs - participe passé - adjectifs - etc.	- à ajuster à la discipline concernée (biologie, physique, sciences de la vie et de la terre, etc.)	- faire une présentation illustrée (collage / dessin...) d'un phénomène scientifique

Tableau 1. Pour travailler avec le genre "cours scientifique dans des supports scolaires"

Conclusion

Le tour d'horizon effectué dans cet article sur les conditions d'émergence du document authentique a permis, dans un premier temps, de rappeler la façon dont certains manuels se réclamant de l'approche communicative, de même que des périphériques attachés à présenter une langue parlée « où s'inscrivent les différences – individuelles, régionales, nationales » (Mouchon, 1979, p. 20), ont favorisé, dès les années 1980-1990, la circulation de l'authentique, au même titre que dans certains centres de langues où le manuel n'était pas forcément préconisé.

Dans le prolongement de cette présentation, on a abordé l'intérêt porté à l'authentique dans son lien avec les genres de discours auxquels il se rapporte. Des pistes de réflexion ont été avancées sur les formes de recueil et de traitement des supports pour la classe sur la base d'entrées linguistique, pragmatique, textuelle, etc., susceptibles d'être travaillées. Cette présentation a entraîné la mise en avant de l'importance d'une sensibilisation des nouveaux entrants dans la profession d'enseignant aux outils de l'analyse de discours.

Finalement, l'examen du fonctionnement des formes de l'explication dans le genre "cours scientifique dans des supports scolaires" a fourni un éclairage sur la façon dont l'approche de supports issus d'une même matrice discursive peut conduire à un traitement quelque peu identique d'un document à l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

André, V. (2016). FLEURON : Français Langue Étrangère Universitaire – Ressources et Outils Numériques. Origine, démarches et perspectives. *Mélanges CRAPEL*, (37), 69-92.
<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-38-4-1.pdf>

Authier-Revuz, J. (1992). Repères dans le champ du discours rapporté. *L'Information Grammaticale*, (55), 38-42.

https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1992_num_55_1_3186

Beacco, J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 38(153), 109-119.

Beacco, J.-C. & Darot, M. (1984). *Analyses de discours, Lecture et expression*. Hachette/Larousse.

Besse, H. (1980). De la pratique des textes non littéraires au niveau II. *Le français dans le monde*, (150), 50-57.

Cislaru, G., Claudel, Ch. & Vlad, M. (2020). *L'écrit universitaire en pratique* (4e édition). De Boeck Supérieur.

Claudel, Ch. (2011). Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université. Dans A. Jaubert, J.-M. Lopez Munoz, S. Marnette, L. Rosier et C. Stolz (dir.), *Citations II : Citer pour quoi faire ? Pragmatique de la citation* (pp. 191-207). Editions Academia.

<https://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/3187>

Claudel, Ch. (2014). L'analyse de discours et la notion de genre dans la formation à la didactique des langues. Dans M. Causa, S. Galligani et M. Vlad (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 91-114). Éditions Riveneuve.

Claudel, Ch. (2017). La place de l'analyse de discours en didactique du FLE. *Les Carnets du Cediscor*, (13), 19-32.

<https://journals.openedition.org/cediscor/1006>

Claudel, Ch. (2019). L'apport des approches discursives en formation à la didactique des langues. *Le BELC : 50 ans d'expertise au service de l'enseignement du français dans le monde* (pp. 109-119). Hachette.

Claudel, Ch. (2021). *L'e-politesse dans les courriels en français et en japonais*. Presses Sorbonne Nouvelle.

Claudel, Ch. (2024). Quel outillage mobiliser pour didactiser des supports authentiques ? Dans C. Bruley et L. Cadet (dir.), *Enseigner le français en contexte en migratoire : ingénieries, littératie, inclusion*. Peter Lang, 27-50.

Claudel, Ch. et Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme supports à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges CRAPEL*, (39), 33-53.

<https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-42-4-1.pdf>

Claudel, Ch. et Laurens, V. (2016). *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français*. 5ème Congrès Mondial de Linguistique Française. Tours (France).

https://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.

Debyser, F. (1970). L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2. *Le français dans le monde*, (73), 6-14.

Debyser, F. (1979). La découverte du parlé grâce au document sonore. *Le Français dans le Monde*, (145), 79-84.

De Pietro J.-F., Gagnon R. et Rehm C. (2020). Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral. *Études de linguistique appliquée*, (198), 207-224.

Dolz, J., et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, (137-138), 179-198.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Editeur.

Dolz-Mestre, J. et Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, (37-38), 49-75.

Dufour, S. et Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique : la notion d'authentique revisitée. *ILCEA*, (32).

<https://journals.openedition.org/ilcea/4814>

Elyaqine, A. (2015). *Le discours de vulgarisation dans la presse francophone marocaine : les procédés de reformulation*. [Mémoire de Master 2 de Didactique des Langues, Université Paris 8 - Vincennes-St Denis].

Etienne, C., André, V. et Divoux, A. (2022). Interagir en réunion de travail : de l'étude des pratiques aux ressources didactiques. *SHS Web Conference*, 138, 1-16.

<https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806011>

Garcia-Debanc, C. (2015). La reformulation : usages et contextes. *Corela*, (18).

<https://journals.openedition.org/corela/4032>

Gagnon, R., Monnier, A. et Dolz, J. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand. *Pratiques*, (161-162).

<https://journals.openedition.org/pratiques/2120>

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges Pédagogiques*, 65-74.

Krieg-Planque, A. (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.

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 Sorbonne nouvelle – Paris 3].

Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques - Construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Didier.

Loffler-Laurian, A.-M. (1984). Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction. *Langue française*, (64), 109-125.

Mortureux, M.-F. (1993). Paradigmes désignationnels. *Semen*, (8).

<http://journals.openedition.org/semen/4132>

Mouchon, J. (1979). La collecte du document sonore en vue de son utilisation linguistique. *Le français dans le monde*, (145), 20-22.

Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral*. CLE international.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. CLE international.

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette.

Moirand, S. (1992). Autour de la notion de didacticité. *Les carnets du Cediscor* 1, 9-20.

Moirand, S. (2000). L'explication. Dans J.-C. Beacco (dir.), *L'astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation* (pp. 141-166). PSN.

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

Reboulet, A. (1979). De l'écrit authentique à l'oral authentique. *Le français dans le monde*, (145), 15-19.

Truong, H. L. (2010). Des perspectives didactiques de la notion de genre de discours à une approche didactique de la lecture-compréhension en FLE. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 623-643.

https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000028/cmlf2010_000028.html

Manuels

Courtillon, J. et Raillard, S. (1982). *Archipel 1*. Didier.
CRAPEL (1987). *Écoute... écoute objectif comprendre*. Didier.
Malandain, J.-L. (1988). *60 voix, 60 exercices*. Hachette.

Corpus

Cours de SVT, version papier (Initiation aux études écologiques, Influence des facteurs édaphiques sur la répartition des êtres vivants) de 1re année d'un lycée d'Agadir (2016-17)

Cours de mathématiques, version papier (Notions élémentaires d'arithmétique ; Les ensembles des nombres ; L'ordre de l'ensemble \mathbb{R} ; Le calcul vectoriel dans le plan) de 1re année d'un lycée d'Agadir (2016-17)

Cours de physique, version papier (Gravitation universelle ; Exemples d'actions mécaniques ; Le mouvement) de 1re année d'un lycée d'Agadir (2016-17)

Cours de mathématiques sur « Les ensembles des nombre ».
<http://moulayidriss1ercasa.e-monsite.com/medias/files/chapitre-2-les-ensembles-des-nombres.pdf>

Physique chimie 1reS, Programme 2011, Paris, Belin

Lizeaux, C. et Baude, D., 2011. *Sciences de la vie et de la terre, 1re S*, Paris, Bordas.