

Vers une approche générique actionnelle en classe de FLE : le cas du reportage.

Recherche originale

Nadia REDJDAL *

Doctorante, Laboratoire LAILEMM, université de Bejaia, Algérie

Amar AMMOUDEN **

MCA, Laboratoire LAILEMM, université de Bejaia, Algérie

(Date de réception : 04/10/2020; Date d'approbation : 20/03/2021)

Résumé

Cette contribution porte sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) défini en termes de « compétences » et s'inscrivant dans une logique actionnelle. L'absence d'une méthodologie d'enseignement particulière dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) nous laisse mettre en avant que la compétence à communiquer langagièrement est inhérente à la maîtrise de genres de discours. Nous allons d'abord démontrer comment les genres de discours peuvent servir d'orientation pratique pour la mise en œuvre de la perspective actionnelle en classe de FLE pour ensuite aborder la manière de transposer les genres de discours en classe de langue. Enfin, nous allons proposer une séquence didactique portant sur le genre du reportage.

Mots-clés : perspective actionnelle, genres de discours, reportage, modèle didactique, séquence didactique.

* **E-mail:** nadiaredjdal06@gmail.com (Auteure responsable)

** **E-mail:** aammouden@yahoo.fr

Recherches en langue française, vol 2, n° 3, printemps-été 2021, pp. 141-167.

Introduction

Avec l'introduction de la perspective actionnelle par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (désormais CECRL), l'enseignement/apprentissage du FLE est passé du modèle communicatif au modèle actionnel avec l'introduction de la compétence à communiquer langagièrement où l'apprenant/usager de la langue est amené à accomplir des tâches « qui ne sont pas seulement langagières ». L'absence d'une orientation méthodologique précise dans le Cadre nous a conduit à postuler que les genres de discours, définis comme « des formes de communication verbale propres à des communautés discursives » (Beacco, 2013 : 192), représentent un moyen propice à la mise en place d'une démarche actionnelle : « le « genre » correspondant précisément à l'inscription de l'action sociale dans la forme textuelle » (Puren, 2016 : 5). Comment et pourquoi croiser une approche actionnelle avec une approche générique ? Pour répondre à ces deux questions, nous présenterons d'abord les principes de base de chaque approche pour ensuite mettre en évidence des lieux de croisement possibles. Enfin, nous proposerons une séquence didactique sur le genre du reportage s'inscrivant dans une approche générique actionnelle.

1. La perspective actionnelle et le CECRL

L'une des définitions phares, citées à plusieurs reprises dans les manuels de langue et dans les différents écrits scientifiques concernant la perspective actionnelle prônée par le CECRL, annonce cette conception d'un apprenant/usager de la langue :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans

des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Pour la mise en place de la perspective actionnelle, le CECRL n'opte pour aucune méthodologie existante actuellement dans le domaine de l'enseignement des langues. Si l'on prend en considération l'un des principes du CECR qui met en avant que «le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (Ibid. : 110), nous pouvons dire qu'il n'est spécifique à aucune situation en particulier mais qu'il convient à toutes les pratiques en même temps.

Le CECRL a permis aux didacticiens d'émettre leurs propres interprétations de la perspective actionnelle pour la rendre « opérationnelle » car « à aucun moment, dans le CECRL, il n'est question de « démarche » ou d' « approche », il est simplement fait référence à une « perspective ». Or, une « perspective » reste virtuelle tant qu'elle n'a pas été opérationnelle » (Bourguignon, 2010 : 33). Elle propose de recourir à une démarche qu'elle appelle communic'actionnelle. Celle-ci considère que « communiquer n'est pas une fin en soi mais que la communication est au service de l'action. De ce fait, il s'agit d'évaluer la manière dont l'apprenant atteint un objectif non plus langagier mais actionnel en utilisant la langue de manière pertinente. » (Bourguignon, 2006 : 69)

Puren (2014 : 8), de son côté, préfère parler d'une perspective co-actionnelle co-culturelle. Selon lui, le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle a permis de passer d'une logique d'interaction à une logique de co-action ; du paradigme de « parler avec les autres » au paradigme d'« agir avec les autres ».

1.1. Tâche, action, stratégies

La notion de « tâche » occupe une place centrale dans la perspective actionnelle. Elle fait référence à toutes sortes d'activités, langagières ou non, du simple exercice à la tâche complexe : simulations, jeux de rôle, etc. Elle place l'apprenant/usage de la langue en position d'action ayant un problème à résoudre ou un objectif à atteindre (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

Puren établit une distinction entre « tâche » et « action » en réservant la première au contexte scolaire et la seconde au contexte social. Cela l'amène à distinguer deux types d'agir : un agir d'apprentissage et un agir d'usage : « (...) il me semble qu'il aurait été nécessaire de définir la tâche comme ce que l'on fait en tant qu'apprenant, l'action ce que l'on fait en tant qu'usager (...) » (Puren, 2006a : 78). Il définit ainsi l'« action » comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage », la « tâche » comme « unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage », et la « perspective actionnelle » comme « relation entre action de référence et tâche de référence » (Puren, 2006b : 39).

Pour accomplir des tâches, l'apprenant/usager de la langue recourt à différentes stratégies que le CECRL définit comme « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche (...) » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Bourguignon, de son côté, estime que « c'est entrant dans l'apprentissage par la stratégie que l'on bascule d'une approche communicative à une logique actionnelle » (Bourguignon, 2010 : 20). Elle ajoute que la stratégie se construit et se développe à travers l'accomplissement de tâches qui mettent l'apprenant dans l'obligation d'effectuer des choix selon des contraintes imposées.

1.2. L'apprenant/usager de la langue

La perspective actionnelle prônée par le CECRL redonne une dimension sociale à l'enseignement/apprentissage dont la finalité

est la formation d'acteurs sociaux capable d'(inter) agir et de co-agir socialement. Elle décloisonne l'apprentissage et l'usage d'une langue pour un apprenant/usager qui développe des compétences à communiquer langagièrement :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. (Conseil de l'Europe, 2001 : 15)

Donner du sens à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en proposant des tâches qui s'inscrivent dans une dynamique de l'action et guidées par un but authentique et significatif « vise à rapprocher l'apprentissage des situations sociales de référence dans lesquelles l'apprenant est susceptible d'être impliqué et des tâches qu'il sera amené à y accomplir. » (Chini, 2007 : 7). La perspective actionnelle « redonne de plein droit à l'enseignement apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies. » (Puren, 2006b : 38).

1.3. La compétence à communiquer langagièrement

La compétence de communication qui était à l'honneur dans l'approche communicative cède sa place à la « compétence à communiquer langagièrement » qui est définie par ses trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique et « chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17).

En s'inscrivant dans logique actionnelle visant l'acquisition d'un agir langagier, on dépasse la simple compétence de communication : « la compétence visée n'est donc plus tant communicative que stratégique, les compétences langagières

n’étant qu’un des moyens, parmi d’autres, dont dispose l’usager pour mener à bien la tâche. » (Chini, 2007 : 6).

2. Les genres de discours en classe de langue

Les genres de discours ont suscité l’intérêt d’un bon nombre de chercheurs dans diverses spécialités de la recherche scientifique particulièrement dans les domaines des sciences du langage et de la didactique après la publication des travaux de Bakhtine. Nous retiendrons ici quelques définitions pertinentes de la notion de « genres » pour ensuite aborder la manière avec laquelle ceux-ci font irruption dans la classe de langue.

2.1. Qu’est-ce qu’un genre de discours ?

Bakhtine désigne par genres de discours des types d’énoncés relativement stables que l’on peut repérer dans chaque sphère de l’utilisation de la langue. Ces genres du discours sont aussi riches et variés que l’est l’activité humaine (1984 : 265). L’individu communique par des genres discursifs qu’il puise directement dans son vécu et son expérience sociale. Ce sont ces catégories discursives qui régissent la communication entre individus :

Les formes de la langue et les formes types d’énoncés, c’est-à-dire les genres du discours, s’introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompue. [...] Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l’organisent les formes grammaticales (syntaxiques). (Ibid.: 285).

Le dictionnaires des concepts fondamentaux des didactiques souligne le caractère culturel et évolutif des genres de discours. Ces derniers sont « des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement

stabilisés (...) ils sont toujours en train d'évoluer » (Reuter et al., 2013 : 113).

Maingueneau, quant à lui, définit le genre comme « un dispositif de communication historiquement défini » (2004 : 2) et précise que « tout texte relève d'un genre de discours. » (Maingueneau, 2016 : 53). Il établit un parallèle entre « compétence générique » et « compétence communicative » en stipulant que communiquer équivaut à la maîtrise de genres de discours :

La compétence communicative consiste pour l'essentiel à se comporter comme il convient dans les multiples genres de discours ; c'est donc avant tout une compétence générique. En effet, « le » discours ne se présente jamais comme tel, mais toujours sous la forme d'un genre de discours particulier (ibid. : 37).

Les genres de discours offrant la possibilité de servir d'« horizon d'attente » aux lecteurs qui les connaissent et les reconnaissent comme tels que ce soit en lecture ou en production, représentent des outils didactiques permettant de développer les compétences communicatives et extra-langagières des apprenants. Ce qui permet à Dolz et Schneuwly de dire que « L'école a toujours forcément travaillé sur les genres puisque toute forme de communication, donc aussi celle qui est centrée sur l'apprentissage, se cristallise dans des formes langagières spécifiques. » (Dolz, Schneuwly, 1997 : 30). En outre, les genres de discours « peuvent constituer le cordon ombilical entre l'école et la société » (Redjdal, Ammouden, 2018 : 194) en décloisonnant apprentissage et usage de la langue.

2.2. Configuration didactique de genres en classe

Comme nous l'avons souligné, le genre est considéré comme un moyen de régulation que ce soit en compréhension ou en production écrite ou orale : « la catégorisation générique même vague d'un objet discursif en permet la production autant qu'elle en guide la lecture » (Adam, 2001 : 34).

Par ailleurs, selon Joaquim Dolz et Roxane Gagnon, le genre est un outil culturel mais également et surtout un outil didactique : d'abord outil d'enseignement car il confère une signification sociale aux activités langagières et oriente l'enseignant dans sa démarche d'enseignement ; outil d'apprentissage ensuite car il « permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intérieurise, d'accroître ses capacités langagières » (Dolz, Gagnon, 2008 : 186). Le genre de texte agit donc comme un guide qui oriente les pratiques écrites et orales des apprenants en production et en réception.

Pour une configuration didactique des genres de discours en classe de langue, il est nécessaire d'en définir les caractéristiques constitutives afin d'en faire des objets d'enseignement/apprentissage. « Cette transformation d'un genre social à un genre scolaire suppose une délimitation des dimensions enseignables du genre. » (Ibid. : 194).

On peut distinguer aujourd'hui deux outils/dispositifs qui nous permettent de mettre en pratique une approche générique dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Le modèle didactique du genre et la séquence didactique élaborés par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly.

2.2.1. Le modèle didactique du genre

Le modèle didactique est « une construction théorique à visée descriptive et/ou praxéologique » (Reuter et al., 2013 : 135) qui sert à définir les caractéristiques constitutives d'un genre

discursif et de rendre possible sa didactisation. Le modèle didactique du genre tente de délimiter les principaux traits distinctifs du genre qui seront abordés en classe de langue. En effet, « la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci et rend possible le développement des capacités langagières diverses qui y sont associées » (Dolz, Schneuwly, 1997 : 39). Le modèle didactique (voir schéma 1) :

Apparaît en général comme comprenant cinq composantes essentielles : la définition générale du genre ; les paramètres du contexte communicatif ; les contenus spécifiques ; la structure textuelle globale ; les opérations langagières et leurs marques linguistiques. (Pietro, Schneuwly, 2003 : 32-33).

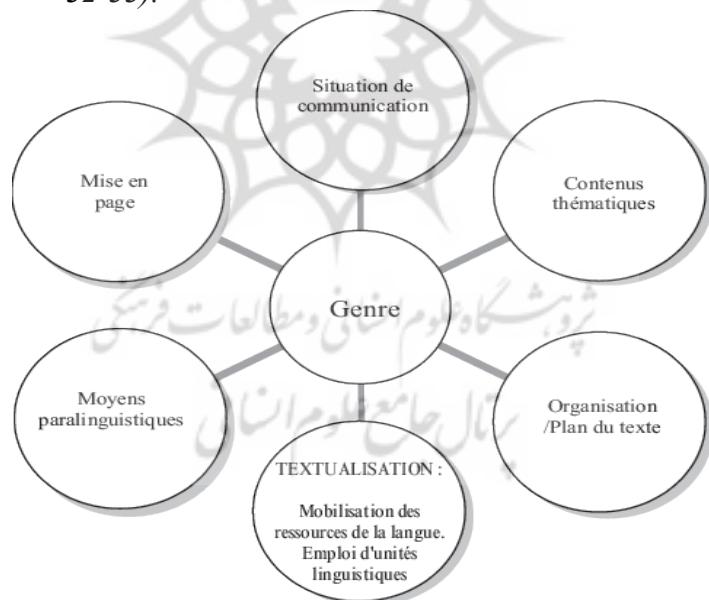


Schéma 1. Le modèle didactique du genre

Le modèle didactique du genre « dégage les dimensions enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues » (Dolz, Schneuwly, 1997 : 34). Néanmoins, notons qu'il ne s'agit pas d'une « doublure » de séquence mais d'un dispositif qui permet de générer plusieurs séquences didactiques en adéquation avec différents niveaux de scolarisation : « (...) un modèle qui ne vise pas nécessairement une séquence, qui n'est pas en quelque sorte le double d'une séquence, mais décrit un potentiel adaptable à des situations variées. » (Pietro, Schneuwly, 2003:45).

De Pietro et Schneuwly ajoutent que le modèle contient une double dimension générative horizontale et verticale dans la mesure où premièrement, il permet de générer diverses activités d'enseignement/apprentissage pour un même public et deuxièmement, de « construire des séquences d'enseignement/apprentissage de complexité croissante et suivant le développement des apprenants. » (Ibid. : 40)

2.2.2. La séquence didactique

La séquence didactique (voir schéma 2) est « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (Dolz, Noverraz&Schneuwly, 2001 : 6). Elle est composée de différentes activités langagières et extra-langagières (les modules) qui traitent les différentes caractéristiques du genre à enseigner.

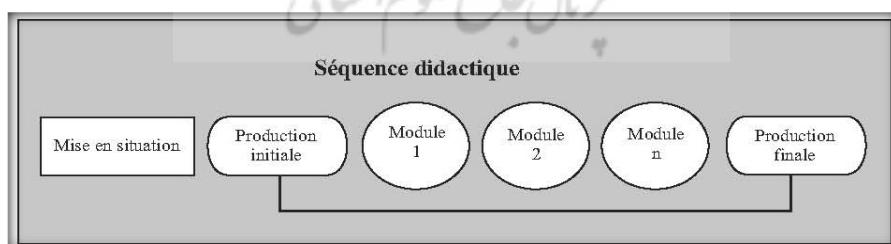


Schéma 2. La séquence didactique

La séquence didactique débute par une « mise en situation » où il s'agit notamment de mettre les apprenants en contact avec le genre discursif à aborder : « La mise en situation est donc le moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication et de l'activité langagière à accomplir » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 : 7). Cette étape joue un rôle important car d'un côté, elle a pour but d'expliciter les objectifs visés par la réalisation du projet dans lequel s'inscrit la production écrite ou orale du genre enseigné ; d'un autre côté, elle prépare la production initiale, deuxième étape de la séquence didactique.

La production initiale constitue un moment privilégié d'observation qui permettra à l'enseignant de moduler la séquence didactique et de l'adapter aux capacités réelles des apprenants (Ibid. : 9). Les modules vont prendre en charge les différentes caractéristiques du genre sous forme d'activités langagières et extra-langagières selon l'objectif du projet tout en veillant à travailler « les problèmes apparus dans la première production et de donner aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter. » (Ibid. : 9).

Enfin arrive la production finale durant laquelle l'apprenant mettra en œuvre les compétences qu'il a acquises au cours de la séquence sur le genre étudié dans le cadre de la réalisation d'un projet. Cette production « donne à l'élève la possibilité de mettre en pratique les notions et outils élaborés séparément dans les modules » (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2001 : 11).

3. Vers une approche générique actionnelle

Les actes de parole ont servi de source pratique à la mise en œuvre de l'approche communicative qui se fixait comme objectif le développement d'une compétence purement communicative. Nous avons vu se développer avec la perspective actionnelle un

nouveau paradigme qui est celui de l'action dont l'objectif est le développement de la compétence à communiquer langagièrement et suppose l'accomplissement de tâches (langagières et extra-langagières) en mobilisant diverses compétences dont une compétence pragmatique relative à la maîtrise du discours qui implique la prise en considération des contraintes liées au contexte social : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil de l'Europe : 2001 : 15). Autrement dit, on dépasse la dimension des actes de parole pour s'inscrire à un niveau d'ordre supérieur qui est celui des genres de discours. En effet, les genres de discours « dépassent la dimension uniquement langagière et on retrouve ici l'idée qu'une tâche se doit de prendre en compte à la fois les actions verbales et non verbales » (Bento, 2013 :93). C'est ce que souligne également Thierry Soubrié :

Il n'est plus seulement question, pour un acte de parole donné, de savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un plan plus global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire ce que l'on appelle les genres. (Soubrié, 2008 :2)

Ainsi, les genres de discours peuvent servir d'orientation pratique pour la mise en place d'une perspective actionnelle en classe de FLE car ils représentent

les produits de la mise en forme historiquement et socialement normée de l' « action langagière » individuelle dans les textes. Ceux-ci vont être déterminés par les normes sociales de l'action langagière, mais aussi par le projet personnel de

l'auteur, la situation d'action, ainsi qu'à sa manière d'agir et de réagir à la situation d'action. En d'autres termes, on peut considérer que le genre correspond à la manière de concevoir la production et la réception des textes « dans une perspective actionnelle ». (Puren, 2019 : 2)

L'approche générique articulée à la perspective actionnelle suppose la mise en relation d'un agir langagier (compétence à communiquer langagièrement) et d'un agir social. Elle se traduit par une orientation pédagogique de la perspective actionnelle en termes de genres : « La pratique des genres constitue une occasion d'apprentissages sociaux ayant trait, globalement, à l'adaptation de l'agir langagier aux diverses formes d'agir général » (Bronckart, 2004 :107).

4. Le reportage en classe de FLE

A l'instar du fait divers et de l'interview, le reportage est un genre médiatique que l'on retrouve aussi bien dans la presse écrite, qu'à la radio et à la télévision. Nous pouvons à cet effet dire qu'il s'agit d'un genre transmédia que parcourt les différents supports. Nous allons analyser et décrire les caractéristiques de ce genre de discours dans un cadre prototypique étant donné la nature du discours médiatique.

4.1. Le reportage : caractéristiques du genre

Patrick Charaudeau classe le reportage dans la catégorie de « l'évènement rapporté ». Il précise que le rôle du reportage est de rapporter des évènements qui sont souvent d'ordre social ou politique que celui-ci tente d'expliquer. Ces évènements bien qu'ils ne soient pas toujours d'actualité, ils lui sont corrélatifs. Ils représentent « cet état de désordre social ou d'éénigme (qui) pose question à l'intelligence humaine et que c'est à travers la façon même de rapporter l'événement qu'apparaîtront des réponses

aux questions » (Charaudeau, 2011 : 187). Mouriquand ajoute que «le projet du reportage est précis et limitatif. Il se propose de donner à voir, à entendre, à sentir, à percevoir la vie. Ce peut être la vie d'un lieu ou d'un événement. » (Mouriquand, 2015 : 64). Chartrand assigne au reportage une intention communicative qui est d'« informer un large public sur un fait, un phénomène, une situation ou un évènement en mettant l'accent sur le contexte social et humain dans le but de le ou la faire comprendre » (Chartrand, 2015 : 26).

Le reportage est-il plutôt neutre/objectif ou plutôt subjectif ? Charaudeau estime qu' « il est bien difficile d'établir une distinction quant à leur degré d'engagement qui tient au mode de présence du journaliste dans son énonciation » (Charaudeau, 2011 : 87). Néanmoins, il explique que l'auteur du reportage doit respecter le « principe d'objectivation » et prendre de la distance par rapport à l'évènement rapporté tout en étant partial mais d'un autre côté, il doit mettre en pratique différentes techniques de séduction en vue de capter l'attention du public d'où une situation d'inconfort. Chartrand, quant à elle, soutient que la part de subjectivité du reportage se présente dans les témoignages mais le journaliste reste plutôt objectif : « point de vue plutôt objectif du reporter, point de vue plutôt subjectif des autres énonciateurs (interviewés) » (Chartrand, 2015 : 26).

Concernant les instances de production et de réception du reportage, c'est-à-dire les caractéristiques communicatives du reportage, elles sont résumées par Tassel comme suit :

Le reporter ne nourrit pas seulement le projet de raconter une enquête, un procès, une expérience originale, unique, ou d'émouvoir un lecteur devenu un partenaire de l'énonciation testimoniale. Il s'emploie aussi à le convaincre de la pertinence de ses analyses ou de ses hypothèses. (2008 : 925)

Sur le plan compositionnel, le reportage peut être perçu globalement comme un « récit ». Néanmoins il présente une hétérogénéité textuelle contenant des séquences descriptive et argumentative : « séquence explicative enchâssante et séquences partielles ou totales descriptives, explicatives, narratives, justificatives ou argumentatives avec rappel fréquent des aspects du sujet » (Chartrand, 2015 : 26). Le reportage peut également faire appel à des témoignages sous forme d'interviews. Selon Lochard (1996), ces descriptions et témoignages offrent plus de crédibilité au reportage en accentuant les effets d'authenticité. Tassel caractérise le reportage par « l'hybridité d'une écriture modelée par la rhétorique argumentative et par les techniques narratives propres au roman d'aventure. » (Tassel, 2008 : 925).

Notons par ailleurs que Susanne Chartrand aborde la structure du reportage qui se présente généralement de manière canonique – cela n'inclut évidemment pas la totalité des reportages – :

- *préambule qui présente le sujet en le problématisant, souvent en posant une question à laquelle le reportage tentera de répondre*
- *présentation des différents aspects du fait ou phénomène à faire comprendre en dégageant implicitement ou non leurs liens de causalité ;*
- *thèse implicite défendue généralement par les personnes interviewées, en lien avec le choix d'éléments visuels et sonores ;*
- *utilisation du procédé de l'explication argumentative qui consiste à expliquer quelque chose pour influencer ou convaincre son destinataire ;*
- *conclusion variable, mais frappante. (Chartrand, 2015 : 26)*

Le reportage se caractérise également par le recours au discours rapporté direct pour faire parler les témoins « Les

premiers (les témoins entendus) vont donner de la chair à un reportage en montrant tout ce que le sujet évoqué a de concret. » (Mouriand, 2015 : 122). Les procédés explicatifs sont aussi d'usage dans ce genre médiatique ; les plus utilisés sont cités par Chartrand « la définition de termes, la reformulation, l'exemple ou l'analogie, l'illustration et la comparaison » (Ibid. : 26). Le reportage est caractérisé par la présence de plusieurs éléments tels que les indices temporels et les verbes de perception « La présence dans le reportage de nombreux verbes perceptifs : on remarque, on voit, on entend, etc., constitue un indice formel supplémentaire. »(Maldidier, Robin, 1997 : 26).

Concernant le reportage de la presse écrite, il se distingue, en plus des éléments péritextuels communs à tous les articles de presse, par des éléments qui lui sont propres. A cet effet, Facques et Sanders estiment qu'il faudrait distinguer entre le péritexte commun à tous les articles de presse comme les titres, sous-titres, chapeau, etc. et le péritexte propre au genre du reportage : « la formule de suscription (de notre correspondant à X), qui est une marque spécifique du reportage et qui garantit la participation du journaliste à l'événement, ou tout le moins à ses conséquences. » (Facques, Sanders, 2004 : 89). Ils ajoutent que le reportage s'inscrit dans « un ensemble plus ou moins complexe constitué d'éléments iconiques en plus des éléments textuels. Mais ce qui fait très souvent sa spécificité est son important dispositif visuel cartographique et photographique. » (Ibid.).

Par ailleurs, il faut préciser que ce qui distingue le reportage des autres genres qui lui sont proches c'est surtout « la scénarisation ». Charaudeau (Charaudeau, 2011 : 187) estime que le reportage fait « appel à divers types de scénarisations, utilisant les ressources désinformatives, figuratives et visualisantes de l'image » pour satisfaire le principe d'objectivité et de séduction. Tous ces différents procédés visent à impliquer le lecteur et attirer son attention en montrant « ce qu'il y a de

spectacle dans l'événement. Souvent, c'est un moyen de dépasser la simple relation » (Mouriquand, 2015 : 66).

Concernant les reportages de la presse écrite, « c'est presque la mise sur papier de ce qu'aurait été la bande-vidéo. »(ibid. : 68). Cet auteur précise que le support utilisé (un stylo pour la prise de notes pour le reporter dans la presse écrite ; un magnétophone et un micro pour le journaliste à la radio ; une caméra et d'autres équipements pour la télévision) modifie le contenu du récit du reportage. Ainsi nous pouvons dire que « ce qui compte, finalement, c'est le travail de la restitution, l'écriture du reportage, son style : partition, voix, musicalité, intonation, phrasé, accent, résonnance, teinte, rythme... » (Lambert, 2016 : 82).

Nous venons d'aborder les caractéristiques majeures qui fondent le genre du reportage. Nous allons à présent proposer une séquence didactique qui tient compte des caractéristiques du genre reportage et qui s'inscrit dans la perspective générique actionnelle.

4.2. Le reportage en classe de FLE

Avant d'aborder les principales activités qui feront l'objet de modules de la séquence didactique, rappelons que celle-ci s'inscrit dans un projet qu'il convient de présenter et de négocier avec les apprenants dans l'étape de la mise en situation. Nous pouvons formuler l'énoncé du projet comme suit : « Tu participes à un concours international pour gagner le prix du meilleur reportage vidéo, tu dois réaliser un reportage sur ta ville natale afin de la faire connaître et inciter les touristes à la visiter »

Dans la production initiale, il sera demandé aux apprenants de rédiger un texte dans lequel ils vont présenter leur ville natale, leur quartier ou leur village pour les faire découvrir au monde. Cette production servira de point de départ qui définira le degré

de difficulté des activités d'enseignement/apprentissage proposées par l'enseignant. En d'autres termes, c'est une étape importante qui sert de régulation pour les différents modules de la séquence.

Le travail dans le cadre des modules est entamé par la présentation d'une variété de reportages écrits et audiovisuels aux apprenants qui vont identifier leur structure compositionnelle hétérogène : séquences narratives, descriptives, argumentatives, témoignages, références historiques, commentaire personnel, etc. et la présentation visuelle qui mêle séquences vidéos, photos, icônes, musique, voix etc.

Les caractéristiques linguistiques et textuelles feront l'objet du deuxième module. Les apprenants vont repérer les différents procédés explicatifs utilisés dans les reportages ainsi que les indicateurs spatiotemporels et les verbes de perception sans oublier les discours directs introduisant les propos des témoins. Il est également intéressant d'étudier le statut de l'auteur pour comprendre la nature de ses implications par rapport à l'objet de son reportage.

Dans le troisième module, il sera demandé aux apprenants, de faire une recherche documentaire pour recueillir des informations sur la ville ou le village qu'ils présenteront (date de fondation, les fondateurs, la signification du nom de la ville, particularités culturelles, culinaires, vestimentaires, musicales, etc.) dans différents types de supports : brochures touristiques, guides de voyages, archives de la villes, enregistrements, etc. Ils procèderont par la suite à l'organisation des informations recueillies sous forme de texte (reportage écrit) pour présenter leur ville natale en tenant compte des acquis du module 2.

Dans le quatrième module, il est demandé aux apprenants de recueillir des témoignages à insérer dans le reportage. Ils vont

d'abord choisir les personnes à interviewer (le maire, une vieille personne, un artiste, un membre d'une association culturelle, un professeur d'histoire, etc.) pour ensuite préparer une liste de questions à leur poser. Ils veilleront à prendre en vidéo les différents témoignages. Ces derniers feront l'objet, par la suite, d'une traduction en français si les témoins s'expriment dans leur langue maternelle.

Le dernier module va mettre en relation les différentes étapes de cette séquence. Il est question d'apprendre aux apprenants à se servir de l'outil informatique, plus précisément d'un logiciel de traitement de vidéos, pour produire un reportage audio-visuel. Les apprenants vont apprendre à effectuer un montage vidéo en insérant des séquences d'images, de sons et de musique en se fixant comme objectif la séduction du public.

La dernière étape de la séquence est la production finale du reportage vidéo, résultat des travaux effectués dans les différents modules qui ont abordé les différentes caractéristiques du reportage. Les apprenants vont envoyer leur reportage à la commission internationale chargée de désigner le meilleur reportage.

Le canevas de la séquence didactique est résumé dans le tableau 1.

Etapes	Objectifs	Activités
--------	-----------	-----------

Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> -Présenter le projet -Faire émerger les représentations que se font les élèves du genre à étudier 	<ul style="list-style-type: none"> -Choisir les villes et village sur lesquels portera le reportage (négociation du projet) -Répartir les élèves en groupes en fonction des villes ou des villages qu'ils ont choisis -Présenter des reportages sous différentes formes (écrite, radiophonique, télévisée) -Amener les élèves à établir quelques distinctions/similitudes entre les différentes formes de reportages
Production initiale	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les pré-requis et les difficultés des apprenants en rapport avec le genre. -Définir les enseignables du reportage 	<ul style="list-style-type: none"> -Amener les élèves à produire, par groupes, des mini-reportages écrits en fonction des villes ou des villages choisis

Module 1	<p>-Identifier la structure du reportage</p> <p>-Identifier les différents moments du reportage.</p> <p>-Visualiser différents reportages</p> <p>- Dégager la structure des différents reportages.</p> <p>-Identifier les thèmes abordés dans les reportages.</p> <p>-Identifier la situation de communication</p> <p>-Distinguer les différentes séquences du reportage : témoignages, récits, descriptions, argumentations, références historiques, commentaire personnel, etc.</p> <p>-Prêter attention à la qualité et contenu de la bande sonore (musique, texte, ton de la voix...)</p>
---------------------------	---

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرنگی
پرستال جامع علوم انسانی

Module 2	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les caractéristiques du reportage vidéo 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier les différents procédés explicatifs -Identifier les passages du discours direct -Identifier les indices spatiotemporels -Repérer les verbes de perception -Analyser le statut et la position de l'auteur dans le reportage (objectif/subjectif)
Module 3	<ul style="list-style-type: none"> -Recueillir des informations et les organiser 	<ul style="list-style-type: none"> -Faire une recherche documentaire sur sa ville natale -Lire différents textes sur sa ville natale (brochure touristique, guide de voyage, documents d'histoires, archives, etc.) -Organiser les différentes informations sous forme d'un texte cohérent pour présenter sa ville natale (réinvestir les acquis du module 2)

Module 4	<ul style="list-style-type: none"> -Recueillir des témoignages - (Eventuellement) traduire les témoignages 	<ul style="list-style-type: none"> -Choisir les témoins à faire apparaître dans le reportage -Préparer une liste de questions à poser aux personnes à interviewer -Enregistrer les réponses des témoins - Traduire éventuellement les témoignages en français
Module 5	<ul style="list-style-type: none"> -Effectuer un montage avec un ordinateur en recourant aux logiciels appropriés - Travailler la « scénarisation » 	<ul style="list-style-type: none"> -Enregistrer la bande sonore. -Insérer les témoignages (éventuellement traduits) dans le reportage -insérer les séquences vidéos, photographies, musiques dans le reportage. - Travailler les effets de style dans un but de « séduction »
Production finale	<ul style="list-style-type: none"> -Production du reportage 	<ul style="list-style-type: none"> -Réalisation du reportage vidéo -Présentation du reportage.

Tableau 1. Le canevas de la séquence didactique sur le reportage

Dans la séquence que nous venons de proposer, différents types d'activités langagières ont été présentées aux apprenants :

compréhension orale et écrite (lecture de différents reportages et autres supports dans la recherche documentaire ainsi que la visualisation de différents reportages) ; production écrite (le texte du reportage, la liste de questions) ; production orale (l'enregistrement de séquences de voix) ; d'interaction (dans l'interview des témoins) ; de médiation (dans la traduction des témoignages) ; mais également des activités extra-langagières où l'apprenant a eu recours à différentes stratégies notamment dans : le choix de contenus à mettre dans le reportage, les lieux où trouver les informations dont il a besoin, le choix des témoins à interviewer, le choix des procédés de séduction et de style lors de la réalisation du reportage, le choix des photos, les montages vidéos, etc.

Il est important de noter que dans cette séquence didactique portant sur le reportage, les activités de l'écrit et de l'oral sont décloisonnées. Autrement dit, les activités de l'écrit peuvent servir celles de l'oral (réécriture du texte du reportage pour l'enregistrer oralement par la suite ; préparation de questions à poser aux témoins etc.). L'inverse est également possible.

Conclusion

Dans cet article, nous avons abordé les genres de discours comme orientation pédagogique de la perspective actionnelle en classe de FLE. Effectivement, nous avons vu que les genres de discours, étant des formes d'agir langagier, sont les mieux adaptés à la mise en place de la perspective actionnelle en classe de FLE. Ainsi, dans le cadre d'une approche générique actionnelle, nous avons proposé un canevas de séquence didactique portant sur le genre du reportage qu'il convient de réguler en fonction du niveau des apprenants. La séquence didactique proposée s'inscrit dans le cadre d'un projet à réaliser.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2001). Genres de la presse écrite et analyse de discours. *Semen*, 13 [En ligne]. Récupéré du site de la revue : <http://journals.openedition.org/semen/2597>
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard
- Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. *Pratiques* 157-158, 189-191.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Education et didactique*, 7-1. 87-100.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe* 1, 58-73.
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL clés et conseils*. Paris : Editions Delagrave.
- Bronckart, J. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, 153(1). 98-108.
- Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information : L'impossible transparence du discours*. Belgique: De Boeck Supérieur.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- Chini, D. (2007). Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique. In : D. Chini & P. Goutéraux (éds), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris : Ophrys, 5-18.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- De Pietro, J.-F., Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques, Les Cahiers Théodile*, 3. 27-52.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.

- Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138. 179-198.
- Facques, B. & Sanders, C. (2004). Textes journalistiques et analyse contrastive du genre en didactique. *Langages*, 153(1). 86-97.
- Lambert, F. (2016). Esthésie de la dénonciation. Albert Londres en terre d'ebène. *Le Temps des médias*, 26. 75-92.
- Maingueneau, D. (2004). Typologie des genres de discours. [En ligne]. Récupéré de <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Typologie-des-genres-de-discours.pdf>. [Page consultée le 20 février 2020]
- Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- Maldidier, D., Robin, R. (1997). Du spectacle au meurtre de l'événement : Reportages, commentaires et éditoriaux de presse à propos de Charléty (Mai 1968). *Pratiques*, 14. 21-65.
- Mouriquand, J. (2015). *L'écriture journalistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Puren, C. (2006a). Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique : en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre. *APLV*. [en ligne]. Récupéré du site de la revue : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>.
- Puren, C. (2006b). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. [En ligne]. Récupéré de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>. [Page consultée le 20 mars 2020].
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. [En ligne]. Récupéré de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>. [Page consultée le 25 mars 2020]
- Puren, C. (2016h). L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration. [En ligne] Récupéré de

- www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/. [Page consulté le 2 avril 2020].
- Puren, C. (2019). Modèle des différents types de grammaire en DLC. [En ligne]. Récupéré de <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/018/>. [Page consultée le 15 mars 2020]
- Redjdal, N., Ammouden, A. (2018). Fait divers : « un caméléon » en classe de FLE. *Intercâmbio*, 11, 193-210.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Soubrié, T. (2008). Scénario TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?. *hal-01956135*. 1-12.
- Tassel, A. (2008). Poétique du reportage dans Témoin parmi les hommes (1956-1969) de Joseph Kessel. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 108(4), 913-929.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی