

Les genres textuels dans l'enseignement des langues Textsorten im Sprachunterricht

Compte-rendu d'une journée d'étude bilingue passionnante Erfahrungsbericht über einen spannenden zweisprachigen Studientag

Véronique Marmy Cusin, Barbara Tscharner

Résumé/ Abstract

Nous rendons compte d'une journée d'étude bilingue « Les genres dans l'enseignement des langues », réunissant une cinquantaine de didacticien.ne.s et des linguistes alémaniques et francophones (HEP-PH Fribourg/Freiburg, 2017). Cet article cherche à montrer la place des genres comme objet et outil d'enseignement en Suisse et dans d'autres pays. Les genres textuels dans leur variété sont en effet perçus dans plusieurs interventions comme les outils à privilégier pour développer les compétences textuelles des élèves, en production comme en réception ; ils permettent de mettre en rapport grammaire et texte, afin notamment de didactiser et situer certains concepts abstraits dans un projet communicatif concret; ils sont aussi un outil intéressant pour observer et comparer des textes dans des langues différentes dans une perspective d'ouverture aux langues. Dans une perspective historique, certain.e.s intervenant.e.s se sont aussi intéressé.e.s au processus de scolarisation subi par les genres en analysant des manuels scolaires.

An einer zweisprachige Tagung an der HEP-PH-Freiburg/Fribourg sind rund fünfzig Didaktiker*innen und Sprachwissenschaftler*innen der Frage nach der Bedeutung von Textsorten/Textgenres im Sprachunterricht nachgegangen. Die Bedeutung des Textgenres als Kommunikate zur Entwicklung von kontextualisierten Lese- und Schreibkompetenzen und die Bedeutung von Schreiben und Lesen als kulturelle Praxis für das Lehren und Lernen wurden hervorgehoben. Textgenres wurden wegen ihrer sprachenübergreifenden Eigenschaften nicht zuletzt als Gegenstand für einen sprachenvergleichenden Unterricht identifiziert. Die sozio-historische Konstruktion von Textgenres und deren sprachwissenschaftliche, didaktische wie auch schulische Verortung in den beiden Sprachräumen wurden von verschiedenen Seiten beleuchtet.

Mots-clés/ Schlüsselwörter

genres textuels, enseignement des langues, comparaison entre les langues et les contextes, outil didactique

Textgenre, Textsorten, Sprachunterricht, komparative Sprachdidaktik, didaktische Instrumente, materialgestütztes Schreiben, Lese- und Schreibkompetenzen

Autorinnen/Auteurs

Marmy Cusin, Véronique, professeure, Haute école pédagogique, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg, marmyv@edufr.ch, <https://www.hepfr.ch/users/marmyvedufrch>

Tscharner, Barbara, professeure, Haute école pédagogique, Rue de Morat 36, 1700 Fribourg, tscharnerb@edufr.ch

Les genres textuels dans l'enseignement des langues

Textsorten im Sprachunterricht

Compte-rendu d'une journée d'étude bilingue passionnante Erfahrungsbericht über einen spannenden zweisprachigen Studientag

Véronique Marmy Cusin, Barbara Tscharner

En didactique des langues, la notion de genre textuel est une notion assez centrale puisqu'elle est à la fois utilisée en littérature pour catégoriser les textes et en compréhension/production textuelle pour mobiliser la richesse et la variété des contextes énonciatifs et des textes qui en découlent. Si des genres qualifiés de scolaires (par exemple la composition ou la dissertation, der Aufsatz) ont longtemps modélisé l'enseignement de l'écriture, l'émergence de genres sociaux scolarisés (publicité, débat, récit d'expérience vécue, règles de jeux ...), tout comme le développement d'outils ciblés en lien avec ces genres et au service de l'enseignement de la production orale et écrite (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), accentuent l'importance donnée à cette notion.

Ce concept important dans le domaine des langues reste somme toute très polysémique et, dans le contexte de la Haute école pédagogique de Fribourg (HEP-PH FR), institution bilingue, il a fait l'objet de nombreuses discussions entre didacticien.ne.s des langues. Ces réflexions nous ont permis, à nous formateur.trice.s et didacticien.ne.s, de prendre conscience des difficultés de traduction et d'échanger sur nos pratiques d'enseignement et de formation en lien notamment avec la production textuelle. Au fil de nos échanges, il nous a paru important d'inviter quelques spécialistes de cette notion sur le plan scolaire et didactique, issus de différents contextes linguistiques, géographiques et culturels. Une journée d'étude intitulée "Les genres textuels dans l'enseignement des langues. Textsorten im Sprachunterricht" a donc eu lieu le 8 septembre 2017 à la HEP-PH FR, réunissant une cinquantaine de didacticien.ne.s et des linguistes de différents cantons alémaniques et francophones ainsi qu'une chercheuse française.

In diesem Artikel legen wir die verschiedenen Beiträge und Diskussionen der Tagung aus einer sowohl internen als auch externen Sicht dar: intern, da wir die Tagung organisiert und an den Diskussionen teilgenommen haben und da eine der Verfasserinnen einen eigenen Tagungsbeitrag präsentiert hat; extern, weil dieser Artikel unser Verständnis der verschiedenen Beiträge zur Tagung wiedergibt. Nach einer kurzen theoretischen Definition des Begriffs Textgenre auf Deutsch und Französisch aus einer didaktischen Perspektive, stellen wir die Inhalte der verschiedenen Präsentationen in der Reihenfolge des Tagungsablaufs vor: Bernard Schneuwly, Maik Philipp, Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Marmy Cusin und Roxane Gagnon, Kirsten Adamzik, Nathalie Denizot, Dominique Béatrix und Martine Panchout-Dubois.

Dans le paradigme interactionniste social hérité de Voloshinov (1929/2010) et de Vygotski (1934/1997), on considère que les rencontres entre organisme et milieu se déroulent dans des activités, tant non langagières que langagières, organisées et construites au cours de l'histoire, les activités langagières s'articulant étroitement aux autres formes d'activités humaines (Bronckart, 2008). Et ce sont les sphères d'activités humaines et d'utilisation de la langue qui organisent, élaborent et permettent l'accomplissement de types relativement stables d'énoncés, justifiant qu'ils soient qualifiés de genres de textes, en référence à Voloshinov (1929/2010). La notion de genres de texte peut donc être utilisée pour nommer toute forme d'énoncé suffisamment stable et partagée pour que les locuteurs la reconnaissent et l'utilisent comme un support stable de l'activité langagière (Bronckart, 1996). A noter que les genres s'élaborent et se reconstruisent continuellement au cours de l'histoire, chaque nouvelle forme de production textuelle venant alimenter et modifier l'intertexte élaboré par les générations précédentes. Cette catégorisation élaborée en fonction des contextes énonciatifs, institutionnels, culturels et/ou historiques (Delcambre, 2007/2013) dans lesquels les productions s'insèrent se distingue d'une approche catégorielle centrée uniquement sur les principes d'organisation intrinsèque des textes telles les typologies textuelles.

In der Tradition der Textlinguistik im deutschsprachigen Raum werden Textsorten als klassifizierbare Sprachhandlungen angesehen, die sich auf einen ausser- und vorsprachlichen Kontext beziehen und durch wiederkehrende Ausdrucksformen charakterisiert sind (Engel, 1988). Daraus werden idealtypische Textmuster abgeleitet, die Eingang in die Entwicklung von Textkompetenz (Schmölzer-Eibinger et als, 2007)

und somit auch in die Deutsch- und Fremdsprachendidaktik finden (Feld-Knapp, 2005). Dabei erfolgt der Erwerb und Aufbau von Textsortenkompetenzen über Bezugstexte, Materialien und didaktische Textgattungen (Feilke 2017).

Les discussions entre didacticien.ne.s des langues de notre institution bilingue (HEP-PH FR) ont permis d'observer certaines ressemblances mais aussi des différences importantes entre les deux contextes linguistiques. Dans le prolongement du courant communicationnel, dans les années 90, en Suisse romande, Schneuwly et Dolz (1997) ont fait le pari que le genre pouvait devenir un outil essentiel tant au travail de l'enseignant.e qu'à l'apprentissage de l'élève dans le développement de ses capacités langagières. Pour définir un genre en tant que support de l'activité langagière, ces auteurs prennent en compte trois dimensions : 1) les contenus et connaissances thématiques constitutives du genre; 2) la structure particulière des textes reconnus comme appartenant au genre ; 3) les configurations spécifiques d'unités langagières (position énonciative de l'énonciateur, séquences textuelles et de types discursifs formant sa structure, éléments de textualisation et de modalisation). Le genre, outil médiateur entre un énonciateur et une situation langagière définie (Schneuwly, 1998), devient, dans le cadre scolaire, un outil didactique au service du processus de restructuration des capacités langagières de l'élève. Cette forme d'outillage centré sur les genres textuels est au coeur des séquences didactiques romandes pour enseigner la production textuelle orale et écrite (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) et sert d'organisateur à l'élaboration du Plan d'études de 2010 (CIIP). En effet, les objectifs de compréhension et production de textes oraux et écrits y sont répartis en fonction de six regroupements de genres textuels (textes qui racontent, qui relatent, qui argumentent, qui transmettent des savoirs, qui règlent des comportements et qui jouent avec la langue) et pour chaque regroupement sont répertoriés certains objectifs spécifiques.

Der Begriff Textsorte im deutschsprachigen Raum ist nicht vollständig kongruent zu dem im französischsprachigen Raum gebräuchlichen, da er hauptsächlich im Kontext von Textmustern gebraucht wird. Von ihm unterschieden werden auch die literarischen Gattungen, die ein eigenes Wirkungsfeld bilden. Der Unterricht mit Textsorten bzw. -mustern fließt tatsächlich in den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht – in die Schreib- und Lesedidaktik – ein, wird aber weniger explizit, formalisiert und weniger systematisch in die Lehre integriert als in der Welschen Schweiz. Im Zentrum der Schreibdidaktik steht in der Deutschschweiz der Schreibprozess, innerhalb dessen textsortenspezifische Phänomene angegangen werden (Schneuwly 2015).

De manière assez récente, nous observons aussi en Suisse romande l'apparition de certains contenus liés aux genres textuels et à la structure textuelle dans les grammaires scolaires destinés aux enseignant.e.s (CIIP, 2013) et aux élèves (CIIP, 2014, 2015). Hingegen kommt die gängige Schulgrammatik der Deutschschweiz (Sitta/Gallmann, 2015) ohne Kapitel zu Textsorten aus und verweilt bei der Kategorie des Satzes als umfassendste grammatikalische Einheit.

Cette première esquisse de la problématique nous a permis de dresser quelques objectifs visés par cette journée d'étude sur les genres textuels, dans l'enseignement des langues en Suisse dans les deux communautés linguistiques :

- Permettre à des didacticien.ne.s du français et de l'allemand d'échanger autour d'une notion centrale en didactique des langues.
- Verstehen, wie in der Französischdidaktik der Romandie eine sozio-historische Perspektive und mit ihr ein entsprechendes Genrekonzept im schulischen Kontext Eingang in den Sprachunterricht gefunden hat, was in der Deutschdidaktik der Deutschschweiz bisher nicht in vergleichbarer Weise geschehen ist.
- Découvrir, confronter et contraster des discours scientifiques autour de cette notion-phare.
- Gemeinsames Konstruieren der wichtigsten Prinzipien für den Unterricht der Textgenres in der Schule.

Nach diesem kurzen Abriss der Tagungsthematik wird zuerst der Beitrag von Bernard Schneuwly zusammengefasst, der aus einer sozio-historischen Perspektive aufzeigt, wie das Textgenre in der Romandie als Unterrichtsobjekt und -instrument konstruiert wurde. L'intervention de Maik Philipp montre l'influence de la connaissance des structures textuelles liées au genre sur l'apprentissage de la production et la compréhension textuelle. Der Beitrag von Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Marmy Cusin et Roxane Gagnon hinterfragt die Artikulierungspunkte zwischen den Textgenres und dem grammatischen Lernen anhand von

zwei an den Antipoden der Grammatik liegenden Beispielen: die Nominalergänzung und die Bedeutung der Vergangenheitstempora. Nous avons compris les propos de Kirsten Adamzik comme une réflexion sur les différentes manières de faire des catégories descriptives de textes en analysant leur fonction, leur contenu/leur structure et leur contexte situationnel. Nathalie Denizot présente une analyse diachrone de manuels scolaires sur des traces du processus de l'école de quelques genres de textes. Dominique Bétrix et Martine Panchout-Dubois proposent des activités interlinguistiques comme outil pour mieux comprendre la structure des genres et ainsi pouvoir développer la lecture et l'écriture dans la langue de scolarisation. La conclusion nous permettra de nommer les apports de cette journée et nos perspectives futures de réflexions pour la formation dans l'enseignement des langues.

Les genres de texte de l'école : outils pour enseigner et pour apprendre à lire et à écrire (Bernard Schneuwly, 2017)

Bernard Schneuwly, professeur de didactique des langues à l'Université de Genève, a régulièrement mis la notion de genre textuel au cœur de ses travaux de recherche et développements didactiques, que ce soit dans la réflexion et la construction de modèles et d'outils au service de l'enseignement de la production textuelle orale ou écrite (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), l'analyse des objets enseignés dans les pratiques ordinaires (Schneuwly & Dolz, 2009) ou dans l'analyse des moyens d'enseignement dans une perspective historique (Schneuwly *et al.*, 2016, Schneuwly, 2015). Dans la conférence d'ouverture de la journée d'étude, ce chercheur a défendu trois thèses importantes :

1. Les genres s'imposent comme principes organisateurs de l'enseignement de la langue en même temps que se constitue la discipline scolaire "langue maternelle" en Suisse romande.
2. Les genres sont objets et moyens d'enseignement et d'apprentissage ; ils sont le résultat d'une transposition didactique qui, dans l'histoire, prend la forme de genres scolaires et scolarisés.
3. Les genres scolarisés fonctionnent comme principes organisateurs dans des approches didactiques contrastées au niveau international.

Ancrant son discours dans l'interactionnisme socio-discursif qui perçoit les genres comme des formes langagières élaborées et reconstruites continuellement dans des sphères d'activité humaine délimitées, Schneuwly définit l'école comme une sphère d'activité humaine particulière. Celle-ci construit et développe des genres spécifiques, dont l'un des buts n'est pas de communiquer mais bien de servir de cadre au développement des apprentissages des élèves ; ainsi, l'école développe conjointement des formes scolaires modernes qui se constitueront dès le XIXe siècle en tant que disciplines scolaires. Dans une perspective historique et en prenant appui sur une recherche qui s'intéresse aux transformations des savoirs scolaires dans plusieurs disciplines dans toute la Suisse, de 1830 à 2010 (voir par exemple Schneuwly *et al.*, 2016), Schneuwly identifie les genres scolaires dominants dans les manuels scolaires d'écriture et de lecture en Suisse romande.

Pour l'enseignement de l'écriture, le genre "description à partir d'un canevas" s'impose vers 1870 alors qu'au début du XXe siècle, sous l'influence de "l'école nouvelle", ce genre "description" s'oriente vers la narration en donnant davantage d'importance au vécu et aux sentiments de l'élève. A cette époque, les genres scolaires sont utilisés pour apprendre à écrire dans une progression au fil des degrés scolaires : description, narration puis dissertation. Quant à l'enseignement de la lecture, le livre de lecture se constitue comme l'outil privilégié pour apprendre à lire, sous la forme d'un ensemble de textes sortis de leur contexte, adaptés au contexte scolaire, sans aucun marquage de leur origine. Cette transposition didactique a deux fonctions, produire un effet sur l'élève mais aussi servir de cadre à l'évaluation de sa compréhension. Si genres encyclopédiques et genres littéraires se côtoient dans un livre de lecture de 1871, le livre de lecture prend sa forme classique dès 1940 avec un ensemble de textes littéraires mais variés, censés représenter le monde, les valeurs humaines et développer le plaisir de la lecture. Schneuwly définit ces genres comme scolaires puisque les auteurs des manuels scolaires sortent le genre de son contexte énonciatif pour servir de cadre à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Il montre aussi comment un texte est sorti de son contexte et dénaturé pour s'insérer dans un manuel, propos qui sera repris et développé un peu plus tard dans la journée par Nathalie Denizot.

Les années 1970 marquent un tournant, avec d'une part une nouvelle organisation scolaire en Suisse romande par l'apparition des cycles d'orientation et, d'autre part, un changement de paradigme dans l'enseignement des langues, celui-ci s'inscrivant alors dans une perspective communicationnelle (Besson, Genoud, Lipp, & Nussbaum, 1979). Dans ce contexte, de nouveaux genres sociaux (faits divers, contes, articles encyclopédiques, débat oral, lettre au courrier des lecteurs ...) entrent peu à peu dans la sphère de l'école et deviennent scolarisés, adjectif utilisé par Schneuwly pour montrer que, tout en étant sortis de leur contexte d'usage pour devenir objets d'enseignement, ces genres s'inscrivent dans une forme de situation de communication fictionnelle mais proche de la situation de communication d'origine. Le livre de lecture subit lui aussi une transformation propre à cette perspective communicationnelle en proposant des genres de textes diversifiés correspondant à des situations de communication variées. La mise en page de ces genres scolarisés dans les manuels de lecture dévoile l'identité propre du texte ou de l'extrait, accompagné d'indications sur leur origine (auteur, lieu et année d'édition notamment). Schneuwly montre aussi comment le plan d'études romand de 2010 (CIIP) s'inscrit dans cette continuité en promouvant le genre comme un principe organisateur de l'enseignement du français langue première en Suisse romande.

Enfin, dans une perspective de comparaison internationale, Schneuwly analyse l'utilisation des genres dans certains outils d'enseignement de la langue première en Australie (Martin & Rose, 2012) et au Québec (Chartrand & Emery-Bruneau, 2013) et met en évidence certaines similitudes avec le contexte de la Suisse romande (voir par exemple Schneuwly & Sales Cordeiro, 2016) :

- Le genre est traité comme un objet autonome et tous les genres étudiés appartiennent originellement à la sphère sociale.
- Trois dimensions du genre sont généralement abordées sous la forme d'exercitation : contextualisation et contenu (*contex et field*), structure du texte (*stages*), textualisation avec un accent sur la grammaire textuelle.
- Les genres utilisés sont explicitement énumérés et organisés en une progression spiralaire.
- Le genre est utilisé afin de construire le « knowledge about language (KAL) » (Schneuwly & Sales Cordeiro, 2016, p. 97) dans une perspective d'apprentissage explicite.

Par contre, les définitions du concept de genre sont quelque peu différentes et les rapports entre les différents sous-domaines du français sont plus interactifs dans ces modèles internationaux.

En conclusion, ce qui semble au cœur des propos de Schneuwly, c'est d'une part que le genre textuel s'est peu à peu construit de manière socio-historique comme un outil didactique organisateur de l'enseignement de la langue première en Suisse romande et d'autre part qu'en entrant dans une sphère d'activité humaine spécifique, l'école, le genre subit des transformations et devient genre scolaire, lorsqu'il se transforme en un objet scolaire n'ayant plus aucun rapport avec son usage d'origine, ou scolarisé lorsqu'il est utilisé comme outil et objet d'enseignement dans une perspective communicationnelle.

Text. Sorten. Wissen! Zur Konvergenz der Lese- und Schreibförderung am Beispiel Textsortenwissen (Maik Philipp, 2017)

Maik Philipp, Professor für Deutschdidaktik mit den Schwerpunkten Lese- und Schreibförderung an der Pädagogischen Hochschule Zürich fokussierte auf das Textsortenwissen und dessen Funktion in der Lese- und Schreibförderung. Mittels einer Metaanalyse von empirischen Untersuchungen zu Lesen und Schreiben auf den Klassenstufen 3-14 Harnos zeigt Philipp eine Korrelation zwischen Menge von Unterricht von Textstrukturen und höherer Effektstärke bei Interventionen mit Schreiben auf. Textsortenwissen beinhaltet für Philipp Textstrukturwissen und die Erkennung der Textfunktion wie deren Einordnung in einen kommunikativen Kontext. Dieses Textsortenwissen ist mit einem systematischen Scaffolding vermittelbar und es ermöglicht im schulischen Kontext Texte lesend zu verstehen und verständliche Texte zu verfassen sowie „lesend und schreibend“ zu lernen. Textstrukturwissen (als Teil des Textsortenwissens) aufbauen bedeutet zu vermitteln, wie in einer textbasierten Kommunikation Information effektiv geordnet wird und wie diese Struktur versprachlicht werden kann. Dies führt zum Verstehen bzw. zu verständlichem Darstellen der Autor*innen-Intention, zum Verstehen bzw. Verfassen der Organisation und Priorisierung der Textinhalte sowie zu ökonomischer Textverarbeitung – rezeptiv und produktiv – durch das Abrufen und

Aktivieren des Wissens über Textschemata. Um Textstrukturwissen aufzubauen, werden folgende Kompetenzen entwickelt: Wahrnehmung von den Textfunktionen von sprachlichen Mitteln (Signalwörter), Analyse der Textstruktur, Überführung der wichtigen Textinhalte und der Textstruktur in Graphic-Organizers, deren schematische Repräsentation auf einen Blick ein an eine Textsorte gebundenes Textmuster erkennen lässt.

Am Beispiel einer exploratorischen Studie von Williams et al. (2009, von Philipp, 2017, zitiert) zu einer Unterrichtseinheit für eine 2. und einer Studie zu einer 6. Klasse[1] (Raphael & Kirschner, 1985, von Philipp, 2017, zitiert) zum Lesen von komparativ strukturierten Sachtexten wird verdeutlicht, wie Textstrukturwissen über die expositorische Textsorte mit komparativer Makrostruktur entwickelt wird. Der Aufbau des Textstrukturwissens entwickelt die Lese- und Schreibkompetenzen der Schüler*innen für die eigene Verfertigung dieser Textsorte und schärft ihr Bewusstsein für deren pragmatische Funktion. Zudem trägt die Kenntnis dieses Textmusters zur Lernfähigkeit der Schüler*innen bei, da sie inhaltliches Wissen aus dieser Sorte Text erschliessen lernen. Der Aufbau des Textstrukturwissens enthält folgende didaktische Momente: Fokussierung auf den Vergleich- und die Pro-Kontra-Struktur der Texte, Wortschatzarbeit, Arbeit mit Signalwörtern des Vergleichs (aber, ähnlich, Vorteil/Nachteil, etc.), Arbeit mit Graphic Organizers, die die Inhalte und die komparative Struktur sowie die Signalwörter visualisieren und inhaltliche Textarbeit mittels absatzweiser Formulierung des Inhalts in eigenen Worten, Fragen zum Text, etc. Gleichzeitig werden auch die Wichtigkeit dieser Textsorte für das Lernen mit den Schüler*innen und die Funktion des zusammenfassenden Schreibens für das Lesen von Sachtexten thematisiert und. Dabei wird progressiv vorgegangen: Das Textmuster Vergleich-Kontrast wird zu einem späteren Zeitpunkt mit der Struktur Pro-Kontra erweitert. Die Progression zwischen den zwei Schulstufen liegt in der Menge an komparativen Texten und deren Art der Verarbeitung im schulischen Kontext. Das Textmuster, ausgehend von den Graphic Organizers, erlaubt es über das Festhalten von Textmustern und deren Merkmale vom Lesen zum Gestalten von Texten zu gehen - für die Kleinen in Form von Lückentexten bis zu eigenen einfachen Texten, für die Größeren von Zusammenfassungen bis hin zu Checklisten mit den Merkmalen der Textsorte (Muster und Funktion) für das Verfassen eigener Texte dieses Prototypus.

Somit stellt Maik Philipp Textsortenwissen als wichtigen Lernmoment für die Entwicklung von Schreib- und Lesekompetenzen dar und zeigt gleichzeitig dessen Wichtigkeit fürs lesende und schreibende Lernen auf. Einem systematischen Aufbau eines Textsortenwissens in der Lese- und Schreibdidaktik kommt deshalb eine grosse Wichtigkeit zu.

Le genre textuel : un outil favorisant les apprentissages grammaticaux ? (Bulea Bronckart, Marmy Cusin & Gagnon, 2017)

Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève), Véronique Marmy Cusin (HEP-PH FR) et Roxane Gagnon (HEP, Vaud), interrogent les possibles liens entre genres textuels et apprentissages grammaticaux.

En préambule : quels points d'articulation entre textualité et grammaire ?

Situant leur discours dans une approche didactique des notions, Bulea Bronckart rappelle d'abord la place essentielle donnée aux textes et aux genres dans les orientations de la CIIP (2006) et dans l'actuel Plan d'études romand (2010). Les genres textuels sont considérés dans ces textes prescriptifs comme des outils privilégiés pour centrer l'enseignement de la discipline *Français* sur la textualité et parvenir à articuler ses différentes composantes dans une «conception intégrée de l'enseignement de la langue » (CIIP, 2006, p. 11). Mettant en évidence les différents niveaux de saisie des unités textuelles (les regroupements de genres, les genres textuels, l'unité texte (par différenciation de la phrase), chaque texte singulier, les structures infraordonnées aux textes), Bulea Bronckart questionne les points d'articulation entre textualité et grammaire : « Lequel de ces niveaux est concerné par les apprentissages grammaticaux ? Par quels (types d') objets grammaticaux? ».

L'exemple du complément du nom

Marmy Cusin examine les liens entre grammaire et texte en se focalisant sur une fonction grammaticale, le complément du nom (CdN), notion généralement travaillée sur le plan phrastique dans les manuels actuels

; ceux-ci proposent surtout des exercices de repérage et de remplacement afin notamment de dégager les différentes réalisations de cette fonction syntaxique : “ une odeur envoutante ⇒ une odeur de muguet ⇒ une odeur qui vient du sous-bois ... ”. Par des exemples d’exercices concrets ciblés sur des genres textuels différents, Marmy Cusin montre que cette fonction pourrait être davantage mise en relation à des objectifs de production et compréhension textuelle : enrichissement, modalisation textuelle et effet stylistique, reprise de l’information au fil du texte, notamment. Par exemple, elle montre un extrait de récit, qui pourrait être le début d’un récit d’aventure et dans lequel l’auteur décrit un jardin et une demeure assez paradisiaque ; l’élève a pour tâche d’identifier les CdN et de les remplacer afin de proposer une nouvelle description des lieux à l’atmosphère plutôt péjorative. Ici, le travail sur le CdN offre l’opportunité de travailler avec les élèves sur la création d’une certaine atmosphère dans le cadre d’un texte en abordant ainsi des effets stylistiques et de modalisation.

Exemple 1 (Érard, S., groupe GRAFE’MAIRE, 2016-17) :

Consigne : Souligne dans le texte ci-dessous tous les CdN (GPrép, PRel, GAdj). Remplace-les, dans une nouvelle description des lieux, par des CdN de même catégorie grammaticale, mais dont la valeur sera négative ou péjorative.

une odeur de muguet frais -->

Je franchis le portail en fer forgé et emprunte l’allée bordée de fleurs odorantes. Je monte les marches revêtues d’un magnifique tapis rouge. (...)

une odeur de bois pourri

Je franchis le portail en tôle ondulée et emprunte l’allée cernée de broussailles épineuses. Je (...)

Dans le cadre de récits ou de textes documentaires, la notion de CdN permet aussi de distinguer les reprises qui donnent des informations supplémentaires des reprises qui ne font que relayer le contenu tel quel. Ce travail sur les reprises sert ainsi autant la capacité de production que la capacité compréhensive des élèves, en identifiant les relations entre relais anaphoriques et antécédent.

Analysant la place de cette notion dans l’actuel plan d’études (CIIP, 2010), Marmy Cusin montre qu’elle n’apparaît véritablement que dans l’enseignement de la grammaire et qu’il est laissé à la charge des enseignants d’opérationnaliser l’articulation de cette notion à des objectifs de compréhension et de production textuelle. Quant à la place des genres dans cette mise en rapport, Marmy Cusin montre que les genres textuels sont essentiels pour ancrer l’apprentissage de la notion dans une visée communicative mais que ce sont bien les structures infraordonnées au genre (séquence descriptive, reprises anaphoriques) qui servent de point d’articulation entre grammaire et textualité.

L’exemple des temps du passé

Gagnon fait le constat que si « la gestion des temps des verbes est bien assurée à l’oral par la plupart des élèves de 8^{ème} année [1] en situation de communication immédiate », elle est davantage problématique à l’écrit. L’étude des temps du passé convoque des notions multiples (mode, aspect, temps, auxiliaire...) qui s’analysent sur plusieurs plans (morphologique, lexical, syntaxique, textuel et sémantique). Il s’agit aussi de distinguer la notion de temps sur le plan chronologique et linguistique, et de considérer des repères d’analyse, notamment ceux de moment de l’énonciation et de moment du procès relaté. Gagnon montre qu’il est nécessaire de dépasser un apprentissage traditionnel de la conjugaison, essentiellement centré sur la morphologie des verbes, pour aider l’élève à comprendre comment les formes verbales se distribuent au fil des textes et comment les utiliser à bon escient en production. Dans une telle perspective, l’étude contrastive de genres textuels est l’entrée privilégiée proposée pour construire une modélisation de l’usage des temps des verbes : elle rend didactisable les concepts d’ancrage, de repérage temporel, de planification et de textualisation qui expliquent le fonctionnement des types de discours. En effet, « c’est le processus discursif (le processus narratif ou expositif) qui constitue le créateur de concordance et d’homogénéité » (Bronckart, 1996, p. 315, cité par Gagnon). Chaque type de discours est doté de son propre axe de référence temporelle et « c’est dans le repérage par rapport à cette temporalité de l’activité discursive que les procès se trouvent eux-mêmes organisés temporellement » (ibid).

Par exemple, dans le genre “le fait divers” (exemple 2), le discours utilisé est le récit impliqué, le monde du procès relaté étant disjoint du monde de l’acte de production et ancré à son origine grâce à un déictique temporel (“Ce lundi 21 février”):

Exemple 2

Chef de rayon poignardé

Vengeance au travail. Ce lundi 21 février, peu de temps après l’ouverture du magasin Globus à Genève, un Éthiopien de 38 ans qui venait d’être licencié est retourné sur son lieu de travail. Armé d’un couteau de cuisine, il a poignardé son ancien chef de rayon. Ce dernier, un Français, a été emmené d’urgence à l’hôpital, où il est décédé des suites de ses blessures. Il laisse derrière lui une famille de 2 enfants en bas âge.

La police a arrêté le coupable alors qu’il tentait de fuir dans les rues basses.

(Fait divers écrit par un groupe d’étudiants en formation à l’enseignement primaire lors d’un atelier d’écriture en didactique du français)

Dans ce type de discours, le passé composé assure la temporalité première (est retourné, a poignardé ...) alors que le plus-que-parfait la temporalité seconde, en situant un procès (venait d’être licencié) par rapport à un autre procès (est retourné). Le passé composé donne au verbe un aspect borné (a arrêté) alors que l’imparfait un aspect non borné (tentait). L’utilisation du présent pour constater l’état de la famille de la victime montre une conjonction entre l’état décrit et le monde de l’énonciation.

Travailler l’utilisation des TDV dans l’étude de genres textuels contrastés permet donc de repérer et comprendre la distinction entre le moment de l’énonciation et le moment des événements narrés, d’apprendre à utiliser des organisateurs temporels déictiques (hier) ou non (ce jour-là), de situer un procès par rapport à un autre procès ou encore de décrire certains aspects du verbe.

En conclusion : le genre comme interface nécessaire à la mise en rapport entre grammaire et texte

En conclusion, Bulea Bronckart nomme les différentes nuances qui « caractérisent le rapport entre textualité et structures syntaxiques ». L’enseignement du complément du nom n’a pas de relation privilégiée avec un genre spécifique mais avec des unités infraordonnées au texte, notamment avec la séquence descriptive (exemple 1) et la reprise de l’information au fil du texte. L’entrée par le genre permet en revanche une didactisation (du côté de l’enseignant.e) et une approche au travers d’un projet communicatif concret (du côté des élèves) de concepts abstraits et complexes, par exemple ceux qui sous-tendent le fonctionnement des types de discours et l’usage des temps des verbes. Le genre est donc « l’interface nécessaire à la mise en rapport entre grammaire et texte » : cet outil permet de modéliser certains phénomènes linguistiques complexes, de didactiser des activités grammaticales en leur donnant un sens différent de celui qu’elles prennent « lorsqu’on se centre sur le système de la langue ». Il reste néanmoins nécessaire en formation d’apprendre aux formés à réfléchir aux différents aspects de cette mise en rapport en distinguant clairement les différents niveaux de saisie des unités textuelles et en différenciant notamment le genre textuel des types de discours et séquences textuelles qui lui sont infraordonnés.

Textsorten – von der Theorie in die didaktische Praxis (Kirsten Adamzik, 2017)

Kirsten Adamzik, Professorin der germanistischen Sprachwissenschaft an der Universität Genf, zeigt in ihrer Präsentation „Textsorten – von der Theorie in die didaktische Praxis“ die Komplexität der Klassifizierung und Kategorisierung von Textprodukten als Kommunikate auf. Sie legt dar, wie in Lehrmitteln bei Sachtexten (im Gegensatz zu literarischen Texten) kaum Informationen zur Äusserungssituation enthalten sind und diese darum als Kommunikate nicht verständlich sind. Sie verweist auf die terminologische Konfusion rund um den im Deutschen zentralen Begriff “Textsorte” hin und unterscheidet zwei Lesarten des Begriffs Textsorte: Texttyp und Textgenre. Der Begriff des Textgenres ist auf einem relativ niedrigen Abstraktionsniveau angesiedelt und ist deshalb als Merkmalbündel beschreibbar, während Texttyp zur Bezeichnung von Klassen auf einer hohen Abstraktionsebene verwendet wird. Die vier Grundaspekte, mit denen ein Kommunikat im Sinne eines Merkmalbündels beschrieben werden kann, sind die sprachliche Gestalt des Textprodukts, Thema und Inhalt, die Funktion, der situative Kontext und andere Bestandteile des

Kommunikats wie nonverbale und visuelle Zeichen. Adamzik bezieht somit kommunikativ funktionale wie auch formale Aspekte zur Beschreibung der Textsorten mit ein. In einer deskriptiven Geste erfasst Adamzik die Kategorien, in denen Textsorten in Lehrmitteln und Textsortenlexika dargelegt werden. In der im deutschsprachigen Raum eher spärlichen Lehr- und Lernliteratur, die sich explizit mit Textsorten beschäftigt, werden hauptsächlich die Begriffe Textmuster und Textsorten verwendet. Die darin fürs Lehren und Lernen von Texten bemühten Kategorien muten eklektisch und unvollständig an. In einer Verdichtung der deskriptiven Kategorien von Textsorten wird dem klassifizierenden ein deskriptives Modell zur Merkmalbeschreibung entgegengestellt (Adamzik, 2016).

Die Texte stehen in intertextuellen Beziehungen, was eine weitere Kategorisierung in deren Beziehungen auf syntagmatischer, paradigmatischer Ebene und als Gruppe von Texten mit einem gemeinsamen Merkmal nach sich zieht. Das so erweiterte Modell mit den deskriptiven Kategorien bleibt neuen Textgestalten, -kontexten und deren Modellierung gegenüber flexibel und lässt eine der Didaktik eigene Fokussierung auf eine Auswahl von Kategorien zu. Anhand einer Lehrmittelanalyse für den gymnasialen Unterricht von Sachtexten zeigt Adamzik auf, dass die Texte ohne Einbettung in die Kommunikationssituation, in der sie entstanden sind abgedruckt werden und somit als Kommunikate nicht verständlich sind. Sie kommt zum Schluss, dass Lehrmaterial mehr konkrete Informationen über die Äusserungssituation der Sachtexte enthalten sollen und für den Unterricht ein Sprachbewusstsein über die Art des Textes und seine Eigenschaften als Kommunikat ausgebildet werden soll.

Genres scolaires et processus de scolarisation (Nathalie Denizot, 2017)

L'exposé de Nathalie Denizot s'inscrit dans la continuité de la conférence de Schneuwly dans sa perspective socio-historique comme dans sa méthodologie, l'analyse de manuels et d'exercices scolaires. Cette chercheuse française, maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise (Espé de Versailles), analyse, en synchronie comme en diachronie, des corpus de textes vastes (manuels, textes officiels, enquêtes, copies d'examen, etc.) afin de caractériser certains genres scolaires, résultant de processus complexes de scolarisation (Denizot, 2013). Ces travaux portent sur des genres littéraires variés (roman, "roman réaliste", "tragédie classique") mais aussi des genres scripturaux (narration, dissertation, ...). Denizot annonce qu'elle souhaite « interroger la construction de la culture scolaire, entendue ici, comme le propose Chervel (2005), comme une culture originale et autonome (et non pas simplement comme la culture acquise à l'école ni la partie de la culture des adultes que propose l'école) ». Lors de son exposé durant cette journée d'étude, Denizot décrit certains processus de scolarisation à travers 3 exemples.

Les genres scripturaux issus de l'enseignement de la rhétorique

Analysant l'évolution des genres issus de la tradition rhétorique dans l'enseignement de la production écrite, en prenant comme premier objet d'analyse un ouvrage qu'elle définit comme « l'un des plus emblématiques de la première moitié du XIXe siècle », les *Leçons de littérature et de morale*, de Noël et Delaplace (première édition 1804 ; en 1862, 29^e édition ; nombreuses contrefaçons notamment en Belgique), Denizot montre que cet ensemble de genres est bien scolaire, puisque les extraits sont choisis, "découpsés, décontextualisés" pour devenir des modèles au service du développement de "l'art d'écrire". Denizot (en référence à Bakhtine, 1979/1984) affirme que l'école crée ces nouveaux genres en « absorbant » et en « transmutant » des catégories hétérogènes, empruntées à la rhétorique : « L'école devient le nouvel ancrage socio-historique de ces genres, qui perdent en grande partie le rapport avec la réalité (rhétorique) qui les a vus naître ». De plus, après 1880, ces genres disparaissent de l'école en tant que « morceaux de composition » avec la disparition de la rhétorique mais ils restent des genres scolaires, que ce soit en tant que "morceaux choisis" dans les manuels ou dans certains exercices scolaires d'écriture.

L'évolution des corpus scolaires de la tragédie classique

Denizot décrit les deux usages de la tragédie classique dans le contexte scolaire du XIXe siècle des extraits de textes à « lire, méditer et apprendre par coeur » et des extraits servant de modèles à l'écriture, dans le cadre de l'enseignement rhétorique. La tragédie classique devient donc scolaire sous deux formes et deux usages différents : "des textes édifiants à lire" et des "textes rhétoriques à imiter". Si l'usage scriptural de la tragédie classique disparaît après 1880, son usage pour lire perdure « avec des finalités disciplinaires

différentes selon les époques (finalités morales, enseignement de l'histoire littéraire, pratiques d'explication de textes, etc.) ». L'école construit donc un genre littéraire scolaire, corpus de tragédies classiques, tourné vers la lecture et l'explication de textes.

La scolarisation d'un genre littéraire, l'autobiographie (fin XXe siècle).

Par l'analyse d'un corpus d'une vingtaine de manuels pour la classe de première entre 1990 et 2000, Denizot étudie la scolarisation d'un genre apparu très récemment dans les programmes scolaires en France, l'autobiographie. Elle montre notamment que certaines oeuvres littéraires, par exemple les essais de Montaigne, sont recatégorisées comme appartenant à l'autobiographie, que de nouvelles œuvres et auteurs apparaissent dans la sphère scolaire et que de nouveaux extraits textuels sont spécialement choisis pour la « forme scolaire dominante au lycée », l'explication de texte : moulée dans la forme scolaire dominante au lycée, l'autobiographie se voit ainsi légitimée. Elle décrit également un phénomène propre aux manuels scolaires, l'amphitextualité (qui désigne les relations entre les textes en tant qu'ils sont posés les uns à côté des autres). Pour cette chercheuse, cette mise en réseau textuelle peut « modifier le point de vue » qu'on a sur ces morceaux choisis. Elle montre par exemple, dans le cas de la scolarisation de l'autobiographie, comment deux amphitextualités d'un même extrait d'un roman autobiographique (*Adolphe*, Constant, 1816) conduisent à deux regards différents sur un même texte.

En conclusion

Ces trois exemples d'analyse d'extraits de textes issus des manuels montrent que l'étude de la scolarisation de certains genres scolaires, qu'ils soient récents ou non, permet « d'approcher les représentations disciplinaires » (Denizot, 2017) (ou ce que Lebeaume, 2015, nomme un « curriculum proposé ») et contribuent à la compréhension de la construction de la culture scolaire. Cette analyse doit non seulement prendre en compte les extraits choisis mais aussi la manière de les mettre en page et de les relier (titres, amphitextualité, Denizot, 2016). Ces processus de scolarisation, en étant socio-historiquement construits, ne sont « jamais complètement stables ni achevés ».

Les genres textuels dans une perspective d'ouverture aux langues : EOLE, textes et genres (Dominique Bétrix und Martine Panchout-Dubois, 2017)

Der Beitrag von Dominique Bétrix und Martine Panchout-Dubois, Dozentinnen an der Pädagogischen Hochschule Lausanne, stellt den Diskurs über Textgenres in den Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, insbesondere in den ELBE-Ansatz (Eveil aux langues, Begegnung mit Sprachen, language awareness), der auf einer komparativen Sprachendidaktik und dem Miteinbezug der sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen in den schulischen Sprachenunterricht beruht. Durch den Bezug zu anderen Sprachen werden den Schüler*innen Phänomene der Schulsprache bewusst gemacht, das mehrsprachige Repertoire aller Schüler*innen wird miteinbezogen und der Blick für andere Sprachen wird geöffnet sowie für deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede geschärft. Diese integrierende Didaktik der Sprachen wird von den Schweizer Lehrplänen als didaktisches Prinzip festgehalten. In der Welschen Schweiz wurde dafür 2003 das Lehrmittel EOLE (Eveil et ouverture aux langues à l'école) für den ersten und zweiten Zyklus entwickelt. Für die Online-Version haben die Vortragenden mit Claudine Balsiger einen Beitrag zu sprachvergleichenden Unterrichtseinheiten von Textgenres entwickelt. Von einer Auswahl von Textgenres ausgehend wurde eine mehrsprachige Textsammlung erstellt. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Artikulation von sprachformalen und funktional-kommunikativen Merkmalen der Textgenres im Unterricht. Dabei stehen die Sprachreflexion und das Sprachbewusstsein im Vordergrund. Eine Schüler*innenaktivität besteht im Sortieren der mehrsprachigen Textsammlung und dem Induzieren und Bewusstwerden der Merkmale, auf denen die Klassifikationshypothese basiert. Ein Ergebnis dieses Projekts zeigt, dass ähnliche Textgenres in verschiedenen Sprachen auf Ihre graphische Form reduziert sprachübergreifende Analogien aufzeigen, was den Autor*innen ermöglichte graphische Modelle von Textgenres als Referenzen für Gemeinsamkeiten zwischen Produktionen in unterschiedlichen Sprachen zu erstellen. Durch regelmässiges Üben des komparativen Vorgehens in mehrsprachigen Unterrichtseinheiten konnte im Projekt eine klare Zunahme der metalinguistischen Kompetenzen der Lernenden festgestellt werden, vor allem im Identifizieren von Textgenres, aber auch in der Identifikation von Kongruenzmerkmalen in der Satzsyntax, in der lexikalischen Morphologie und Orthographie

sowie im phonologischen Bewusstsein. Der Unterschied zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schüler*innen ist nicht signifikant. Das Projekt bestätigt, dass die Berücksichtigung der Migrationssprachen und der schulischen Fremdsprachen dem Schulsprachunterricht nützen, dass durch das Sortieren von einer mehrsprachigen Textsammlung eine gemeinsame Makrostruktur von Texten in unterschiedlichen Sprachen aufscheint, die es den Schüler*innen erlaubt durch Analogieverfahren Texte zu erschliessen und zu verfassen. Sprachenintegrierter Unterricht kann also gewinnbringend für alle Beteiligten umgesetzt werden. Dabei kann auf eine Anzahl Textgenres zurückgegriffen werden, die von mehreren Sprachgemeinschaften praktiziert werden, wie das Märchen z.B. Anhand dieses ELBE-Projekts kann festgehalten werden, dass Textgenremerkmale sprachvergleichend vermittelbar sind.

En guise de conclusion

Les genres sont des objets et des outils d'enseignement et d'apprentissage des langues; dans cette sphère particulière d'activités humaines qu'est l'école, ils subissent des transformations pour s'adapter à leur nouveau contexte d'utilisation et prennent la forme de genres scolaires et scolarisés. Ces genres perdent en partie leur ancrage énonciatif pour s'adapter socio-historiquement à une certaine forme scolaire et aux buts d'apprentissage poursuivis (Denizot, 2017). En Suisse romande, la notion de genre s'impose comme un principe organisateur de l'enseignement de la langue en même temps que se constitue la discipline scolaire "langue maternelle"; cette fonction organisatrice des genres s'observe aussi dans d'autres pays (Schneuwly & Sales Cordeiro, 2016). Analyser la mise en contexte, l'utilisation des genres textuels mais aussi la relation entre les textes proposés dans les moyens d'enseignement (notion d'amphitextualité, Denizot, 2013), dans une perspective synchronique ou diachronique, permet de mieux observer comment se construit la culture scolaire et plus particulièrement les disciplines scolaires "Langues" qu'il s'agisse de l'enseignement de la langue de scolarisation ou des langues étrangères. De même, le choix des extraits, les consignes proposées comme leur mise en réseau textuelle peut "modifier le point de vue" qu'on peut avoir sur une oeuvre littéraire ou sur son extrait. Diese Art von Analysen ermöglicht die Beschreibung der Einbettung der Texte bzw. Textausschnitte in die jeweiligen originalen Aussagesituationen und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins für die Textgenres als Kommunikate (Adamzik, 2017). Dieses Sprachbewusstsein gilt es mittels gezielter Analysen bei den Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung zu entwickeln, damit sie wiederum das Schreiben und Lesen von Textgenres in dieser Perspektive unterrichten.

En ce sens, la perspective communicationnelle des années 1970, en donnant une importance certaine au contexte énonciatif, a amorcé un changement de paradigme, que l'on peut observer dans la façon dont les moyens d'enseignement de cette époque présentent et utilisent les genres de textes. Certains genres sociaux sont scolarisés pour apprendre aux élèves à produire des textes dans une forme de situation de communication fictionnelle mais qui est proche de la situation de communication d'origine; dans une perspective variationniste, des genres de textes diversifiés correspondant à des situations de communication variées sont proposés tant dans les moyens propres à la production textuelle que dans les livres de lecture. La mise en page des textes proposés en réception dévoile l'identité propre du texte ou de l'extrait, en fournissant des indications sur leur origine (auteur, lieu et année d'édition notamment) (Schneuwly, 2017).

Der deutsche Begriff der Textsorten wird meist im Sinne von Textmustern verstanden und wird deshalb dem Phänomen nicht umfassend gerecht (Adamzik 2017), auch wird er im schulischen Kontext auf den Aufbau von Textmusterwissen beschränkt. Mit dem „Genres de texte“ wird der Text als organisatorisches, stabiles und zugleich flexibles Prinzip von Kommunikation und als eigener, den Sprachunterricht strukturierender Unterrichtsgegenstand verstanden. Die Aneignung der Textgenres mit den damit einhergehenden Eigenschaften ist eine Bedingung für effizientes und gelungenes sprachliches Handeln. Durch den Vorschlag von Bernard Schneuwly (leseforum 2015/2) auf Deutsch von Textgenre und nicht Textsorte zu sprechen, könnten diese Elemente des Konzepts auch in die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht Eingang finden. Im Deutschschweizer Lehrplan (LP21) ist jedoch von Textsorten im Sinne von Textmustern die Rede. Auch sind Textsorten im Lehrplan 21 kein systematisch strukturierendes Prinzip der zu entwickelnden Kompetenzen im Fach Deutsch, sie spielen in ihrer kommunikativen Funktion eine Rolle und werden oft als Aufzählung oder Beispiele aufgeführt, um einen kommunikativen Sprechakt in seinem schriftlichen Muster zu konkretisieren.

In der Deutschdidaktik bestehen Ansätze, die in Richtung Textgenres weisen. Philipp (2017) schafft eine Verbindung der Entwicklung von Textsortenwissen in Schreiben und Lesen – und nicht nur im Schreibprozess wie sonst üblich. Mit dem Konzept des materialgestützten Schreibens verortet er Textkompetenzen im erfolgreichen schulischen Handeln und im lesenden und schreibenden Lernen:

„Die erfolgreiche Bearbeitung solcher lesebezogenen Schreibaufträge erfordert nämlich neben umfassenden allgemeinen und domänenspezifischen Wissensbeständen den konzentrierten Einsatz von Lese- und Schreibstrategien. Das gilt insbesondere für Schreibaufträge, bei denen multiple Texte die Ausgangsbasis bilden und schriftlich weiterbearbeitet werden sollen. Damit ist das materialgestützte Schreiben voraussetzungsreich und absorbiert das kognitive System von Kindern und Jugendlichen besonders stark.“ (Philipp, 2016)

Ainsi, sur le plan des apprentissages, le genre comme outil didactique permet à la fois de développer chez les élèves la capacité à comprendre et produire des textes, de s’insérer dans des démarches didactiques interlinguistiques de comparaison entre les langues (Béatrix & Panchout-Dubois, 2017), de travailler certains éléments du fonctionnement de la langue en faisant des liens avec des éléments infraordonnés au texte (types de discours et éléments de textualisation) (Bulea Bronckart, Marmy Cusin & Gagnon, 2017), et à la fois de faire en sorte que ces apprentissages soient les plus proches possibles de la vie réelle dans une perspective communicationnelle.

Néanmoins, apprendre à écrire en fonction de genres spécifiques, avec des textes prototypiques faisant office de modèles génère parfois une difficulté chez l’élève : la difficulté à s’affranchir de cette norme en produisant des textes quelque peu figés, scolaires, s’appuyant trop fortement sur les modèles proposés. Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, schlägt Feilke folgenden Denkansatz vor (Feilke, 2017): In der sachten Annäherung an den Begriff Textgenre sollte das der Deutschdidaktik eigene Textprozedurale weiterhin mitgedacht werden, denn mit dem Schaffen von und an Texten sind Prozesse verbunden, während derer flexible, den Text konstituierende Kompositionselemente erlernt werden und nicht globale, reproduzierbare Textmuster. Feilkes Konzept (2012) der transitorischen Normen, die bei der Aneignung von Textkompetenz erarbeitet werden und wieder verworfen werden können, weist auf eine flexible Handhabung von schulischen Normen hin, die im Prozess der Aneignung von Textgenres wichtig sind. Si l’utilisation des genres pour apprendre à écrire reste une piste à privilégier en didactique, il semble important que les élèves apprennent à la fois à tenir compte des caractéristiques essentielles du genre souvent didactisées dans les moyens (contextualisation et contenu, structure du texte, textualisation avec un accent sur la grammaire textuelle) mais qu’ils acquièrent aussi une certaine flexibilité en se détachant de cette norme pour développer leur propre style d’écriture.

Les apports de cette journée nous ont fait prendre conscience que le genre, comme outil et objet d’enseignement, est une construction sociale s’inscrivant dans un contexte sociohistorique. La HEP-PH FR, de par son contexte bilingue et socio-historiquement différemment construit, est un lieu privilégié pour que formateur.trice.s, mais aussi enseignant.e.s et futurs enseignant.e.s, partagent les apports théoriques et didactiques développés dans les deux contextes linguistiques et construisent un espace de dialogue à la recherche d’une certaine innovation didactique, pour aider les élèves à construire des compétences variées de production et de compréhension.

Die Tagung reiht sich in den sprachenübergreifenden didaktischen Diskurs über Textgenres im Unterricht ein (Schneuwly, 2015). Als Ergebnis konnte eine weitere Annäherung der Verständnisse von “genres de texte“ in der Französischdidaktik und von Textgenre in der Deutschdidaktik beobachtet werden und eine Unterscheidung der Begriffe Textsorte und Textgenre erfolgen. Der Begriff Textgenre integriert die gesamte Kommunikations- und Aussagesituation, aus der heraus der Text entsteht, während derjenige der Textsorte vor allem Textstrukturelemente in den Vordergrund stellt. Dazu kann das Textgenre als auf verschiedenen Ebenen sprachenverbindendes Phänomen verstanden werden. An diesen Ergebnissen möchte das zweisprachige Sprachenteam der HEP-PH FR weiterdenken. Es stellen sich ihm folgende, weiterführende Fragen: Wie können Schüler*innen gleichzeitig Kompetenzen in Textgenres und in ihrem eigenen Schreiben entwickeln? Il s’agit d’utiliser les genres textuels à la fois comme contraintes et ressources pour développer leurs pratiques langagières et à la fois de leur apprendre à s’affranchir de ce cadre prescriptif et devenir un réel sujet écrivain. Damit verbunden ist auch die Frage nach der Rolle der Schule für das sprachliche – schreibende und lesende – Lernen und Lehren, für Schreiben und Lesen als kulturelle Praxis.

Références bibliographiques

- Adamzik, K. (2016). *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Adamzik, K. (2017). "Textsorten – von der Theorie in die didaktische Praxis". Conférence non publiée présentée à la journée d'étude : Les genres textuels dans l'enseignement des langues. Fribourg, Haute école pédagogique. Powerpoint téléchargé le 5 octobre 2017, sous <https://www.hepfr.ch/recherche/manifestations-scientifiques-pass%C3%A9es>
- Bakhtine, M. (1979/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaire.
- Betrix D. & Panchout-Dubois, M. (2017). "Les genres textuels dans une perspective d'ouverture aux langues : EOLE, textes et genres." Conférence non publiée présentée à la journée d'étude : Les genres textuels dans l'enseignement des langues. Fribourg, Haute école pédagogique. Powerpoint téléchargé le 5 octobre 2017, sous <https://www.hepfr.ch/recherche/manifestations-scientifiques-pass%C3%A9es>
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour: notes pour une « reconfiguration » de la didactique du français. *Pratiques*, 137-138, 97-116.
- Bulea Bronckart, E. Marmy Cusin V. & Gagnon, R. (2017). "Le genre textuel : un outil favorisant les apprentissages grammaticaux ?" Conférence non publiée présentée à la journée d'étude : Les genres textuels dans l'enseignement des langues. Fribourg, Haute école pédagogique. Powerpoint téléchargé le 5 octobre 2017, sous <https://www.hepfr.ch/recherche/manifestations-scientifiques-pass%C3%A9es>
- Chartrand, S., & Emery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec: Didactica.
- Chervel, A. (2005). « En quoi une culture peut-elle être scolaire ? ». Dans Jacquet-Francillon F. et Kambouchner D. (dir.) (2005). *La crise de la culture scolaire*. Paris : PUF.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2014). *Texte et langue : aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 3*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- CIIP. (2015). *Texte et langue : aide-mémoire, savoirs grammaticaux et ressources théoriques pour les élèves du cycle 2*. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Delcambre, I. (2007, 2013). *Genres*. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 113-118). Bruxelles : De Boeck.
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Denizot, N. (2015). « Étudier les corpus littéraires scolaires dans les manuels : panorama des recherches et apports de la didactique du français ». Dans L. Perret-Truchot (dir.), *Analyser les manuels scolaires : questions de méthode* (pp. 33-50). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Denizot, N. (2016). « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires », *Le français aujourd'hui* 194, 35-44.
- Denizot, N. (2017), "Genres scolaires et processus de scolarisation", Conférence non publiée présentée à la journée d'étude : Les genres textuels dans l'enseignement des langues. Fribourg, Haute école pédagogique. Powerpoint téléchargé le 5 octobre 2017, sous <https://www.hepfr.ch/recherche/manifestations-scientifiques-pass%C3%A9es>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Dolz, J., Schneuwly, B., & Noverraz, M. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Engel, U. (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg, Julius Groos.
- Feilke, H. (2012). *Schulsprache. Wie Schule Sprache macht*. In Günthner, Susanne et al. (Hrsg.). *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin, S. 153-179.
- Feilke, H. et al. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien*. Braunschweig, Schoedel.
- Feilke, H. (2017) - *Schreibdidaktische Konzepte*. In: Michael Becker-Mrotzek, Joachim Gabrowski, Torsten Steinhoff (Hrsg.) (2017). *Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik*. (S. 153-171). Münster / New York: Waxmann.

- Feld-Knapp, I. (2005). Textsorten und Spracherwerb, Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den «Deutsch als Fremdsprache» -Unterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Groupe GRAFE'MAIRE (2016-17). Principes d'une didactique fondamentale de la grammaire. Analyse de la situation en Suisse romande, expérimentation de dispositifs innovants et réexamen du statut de la transposition des objets grammaticaux. Projet de recherche; document non publié.
- Lebeaume, J. (2015). « Les manuels scolaires : des sources particulières pour l'investigation curriculaire des enseignements scolaires ». Dans L. Perret-Truchot (dir.), Analyser les manuels scolaires : questions de méthode (pp. 129-141). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2012). Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Bristol: Equinox Publishing.
- Philipp, M. (2016). Aus der Einladung zur Tagung an der PH Zürich 2016, nicht publiziertes Dokument, heruntergeladen von https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschung-auf-einen-blick/forschungsveranstaltungen/forschungskolloquien/kolloquien2016/koll_materialgestuetztes_schreiben.pdf
- Philipp, M. (2017). "Text. Sorten. Wissen! Zur Konvergenz der Lese- und Schreibförderung am Beispiel Textsortenwissen." Conférence non publiée présentée à la journée d'étude : Les genres textuels dans l'enseignement des langues. Fribourg, Haute école pédagogique.
- Scherner, M., & Ziegler, A. (2006). Angewandte Textlinguistik, Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmölzer-Ebinger, S. et al. (2007). Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr.
- Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Y. Reuter (Éd.), Les interactions lecture-écriture (pp. 155-173). Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2015). Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livre de lecture en Suisse romande. Recherches et applications, 58, 27-36.
- Schneuwly, B. (2015). Schreibstrategien oder Textgenres: eine Gretchenfrage. in http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_2_Schneuwly.pdf
- Schneuwly, B. (2017), "Les genres de texte de l'école: outils pour enseigner et pour apprendre à lire et à écrire ", Conférence non publiée présentée à la journée d'étude : Les genres textuels dans l'enseignement des langues. Fribourg, Haute école pédagogique. Powerpoint téléchargé le 5 octobre 2017, sous <https://www.hepfr.ch/recherche/manifestations-scientifiques-pass%C3%A9es>
- Schneuwly, B. & Sales Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte comme objet d'enseignement – Comparaison de deux approches didactiques. In D. Vrydaghs & G. Sales Cordeiro (Ed.), Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes, Namur: Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B., & Dolz, (1997). Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement, Repères (15), 27-41.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes: PU Rennes.
- Schneuwly, B., Lindauer, T., Darne, A., Furger, J., Nänny, R., Monnier, A. Sahfeld & W. Tinembart, S. (2016). "Enseignement de la langue première « Deutsch »/ »Français ». Remarques sur l'histoire de la discipline en Suisse (1840-1990) dans une perspective comparative." In C. Cordeiro, I. Dieter & B. Schneuwly, L'enseignement de la lecture et de l'écriture d'un point de vue historique, 2/2016, plate-forme Forum-lecture, vol. 2, article n°1.
- Sitta H., Gallmann P. (2016). Deutsche Grammatik. Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag Zürich.
- Volochinov, V. N. (1929/2010). Marxisme et philosophie du langage. Limoges : Lambert-Lucas.
- Vygotski, L. (1934/1997). Pensée et langage. Paris: La Dispute.

Autorinnen/Auteurs

Véronique Marmy Cusin

Professeure à la Haute école pédagogique, ses champs de recherche principaux sont l'articulation entre didactique du texte (production et compréhension orale/écrite) et didactique de la grammaire ainsi que les questions de formation des enseignants. Après avoir soutenu une thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation sur les liens entre grammaire et texte (Marmy Cusin, 2012), elle est co-requérante (avec Ecaterina Bulea Bronckart et Roxane Gagnon) d'un projet de recherche soumis au fond national (FNS 100019_179226) qui a pour objectif de développer un dispositif de recherche, intégrant réflexion sur la transposition d'objets grammaticaux, qu'ils soient liés aux textes ou à la syntaxe phrastique, et conception d'un dispositif de recherche avec ingénierie didactique. Quant aux questions de formation, elle est partenaire externe du groupe de recherche FORENDIF, dirigé par Joaquim Dolz (projet soutenu par le FNS 100014_126682) qui vise à mieux connaître et comprendre les pratiques de formation à l'enseignement de l'écriture dans les institutions de formation primaire et secondaire en Suisse romande. Elle s'est notamment intéressée à la place des genres dans la formation à la production écrite (Marmy Cusin, Dolz et Messias, sous presse).

Quelques références bibliographiques en lien avec les genres textuels dans l'enseignement des langues

Marmy Cusin, V., Dolz, J. & Messias, C. (sous presse). Les genres textuels dans la formation In J. Dolz et R. Gagnon (Dir.). *Former à enseigner la production écrite : regards sur des institutions en Suisse romande*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion

Bulea Bronckart, E., Gagnon, R. & Marmy Cusin, V. (2017). L'interaction entre grammaire et texte, un espace d'innovation dans la didactique du français et la formation des enseignants, *La Lettre de l'Association AIRDF*, 62, 39-43.

Marmy Cusin, V. (2014). Apprendre à écrire et construire des savoirs explicites sur la langue et la communication par l'étude d'un genre textuel: description de pratiques d'enseignants au niveau primaire, *Pratiques* [En ligne], 161-162, mis en ligne le 01 novembre 2014, consulté le 15 janvier 2015. <https://doc.rero.ch/record/234694>

Marmy Cusin, V., & Schneuwly, B. (2013). Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel : entre les dire et les faire. In O. Bertrand, & I. Schaffner (Dir.) *Enseigner la grammaire* (pp. 357- 375). Paris-Pallaiseau : Editions de l'Ecole polytechnique.

Marmy Cusin, V. (2012). *Développer et comprendre des pratiques d'enseignement de la grammaire, intégrées à la production textuelle : entre les dire et les faire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Consulté le 15 janvier 2015.

<http://archive-ouverte.unige.ch/vital/access/manager/Repository/unige:20294>

Barbara Tscharner

Dozentin (Lic. Phil. I) in Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Fribourg (HEP-PH-FR) mit Schwerpunkt Lehre, Entwicklung, Netzwerk- und Gremienarbeit im Bereich Fremdsprachen und Mehrsprachigkeit.

Aktuelle Arbeitsschwerpunkt: komparative Didaktik, immersiver und bilingualer Unterricht, Sprachpolitik

Neuestes Entwicklungsprojekt: MICS - Mehrsprachige und interkulturelle Szenarien für die Lehrer*innenbildung, ein Entwicklungsprojekt der PHGR, PHSG, HEP-PH-FR, SUSP/DFA und der HEP-PHVS, Dokumentation erscheint im Mai 2018.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2018 de forumlecture.ch

Textsorten im Sprachunterricht

Erfahrungsbericht über einen spannenden zweisprachigen Studientag

Véronique Marmy Cusin, Barbara Tscharner

Abstract

An einer zweisprachigen Tagung an der HEP-PH-Freiburg/Fribourg sind rund fünfzig Didaktiker*innen und Sprachwissenschaftler*innen der Frage nach der Bedeutung von Textsorten/Textgenres im Sprachunterricht nachgegangen. Die Bedeutung des Textgenres als Kommunikate zur Entwicklung von kontextualisierten Lese- und Schreibkompetenzen und die Bedeutung von Schreiben und Lesen als kulturelle Praxis für das Lehren und Lernen wurden hervorgehoben. Textgenres wurden wegen ihrer sprachenübergreifenden Eigenschaften nicht zuletzt als Gegenstand für einen sprachenvergleichenden Unterricht identifiziert. Die sozio-historische Konstruktion von Textgenres und deren sprachwissenschaftliche, didaktische wie auch schulische Verortung in den beiden Sprachräumen wurden von verschiedenen Seiten beleuchtet.

Schlüsselwörter/Mots-clés

Textgenre, Textsorten, Sprachunterricht, komparative Sprachdidaktik, didaktische Instrumente, materialgestütztes Schreiben, Lese- und Schreibkompetenzen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.