

Sánchez Abchi, Verónica, De Pietro, Jean-François & Conti, Virginie . (2024). Les genres textuels et les « regroupements » de genres : de la théorie à la pratique : Congrès mondial de linguistique française. CMLF . *SHS Web of Conferences*, 191, (Publication en ligne).

# Les genres textuels et les « regroupements » de genres : de la théorie à la pratique

Verónica Sánchez Abchi\*, Jean-François De Pietro et Virginie Conti

<sup>1</sup>Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique

\*vssancheza@gmail.com

**Résumé.** Dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle collection de manuels d'enseignement de français en Suisse romande (« moyens d'enseignement romands de français », ou « MER-Français ») couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 14-15 ans), une équipe de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) a été mandatée pour soutenir et accompagner une partie du travail de rédaction de ces manuels. Ces nouveaux moyens d'enseignement contiennent une série de « parcours », chacun portant sur un genre textuel particulier dont on vise à développer la maîtrise chez les élèves. La définition et la description des différents genres retenus permettent de définir des objectifs d'apprentissage concrets, précis, liés au PER (Plan d'études Romand, 2010). C'est ce travail de « modélisation didactique » qui a été confié à l'IRDP, dans le but de contribuer au travail de l'équipe de rédaction des parcours. L'élaboration de tels modèles permet également d'esquisser une progression, dans une conception spiralaire reprenant les mêmes genres à différentes étapes de l'apprentissage et approfondissant ou complexifiant certains éléments de la mise en œuvre du genre considéré. Dans cette contribution, nous discuterons les notions linguistiques et didactiques qui sont à la base de notre travail de modélisation didactique. Sur la base de quelques exemples concernant les différents genres textuels pour lesquels nous avons développé une modélisation dans le cadre du projet, nous analyserons ensuite plus particulièrement le concept de « genre textuel » et celui de « regroupements de genres » – tel que ce dernier a été développé en Suisse romande –, en mettant en avant l'intérêt de la notion de genre et en soulignant à la fois les apports et les limites de ces concepts ainsi que leurs implications didactiques. Ce faisant, nous esquisserons une réflexion examinant comment et jusqu'à quel point on peut dépasser l'immense diversité des genres afin de construire une progression (et une distribution/répartition) des apprentissages aussi pertinente que possible.

## 1 Introduction

Dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle collection de manuels d'enseignement de français en Suisse romande (« moyens d'enseignement romands de français », ou « MER-Français ») couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 14-15 ans), une équipe de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) a été mandatée pour soutenir et accompagner une partie du travail de rédaction de ces manuels<sup>1</sup>.

Ces nouveaux moyens d'enseignement contiennent une série de « parcours », chacun portant sur un genre textuel particulier dont on vise à développer la maîtrise chez les élèves. L'enseignement a ainsi pour but de les former à comprendre ou à produire des textes relevant de genres diversifiés, qu'ils soient écrits ou oraux, et, par conséquent, à développer leur compétence de communication.

La définition et la description des différents genres retenus permettent de définir des objectifs d'apprentissage concrets, précis, liés au Plan d'études romand (Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2010 – désormais : *PER*). C'est ce travail de « modélisation didactique » qui a été confié à l'IRDP, dans le but de contribuer au travail de l'équipe de rédaction des parcours.

L'élaboration de tels modèles permet également d'esquisser une progression, dans une conception spiralaire reprenant les mêmes genres à différentes étapes de l'apprentissage et approfondissant ou complexifiant certains éléments de la mise en œuvre du genre considéré.

Toutefois, face à l'immense diversité des genres potentiellement enseignables, il paraît nécessaire de rechercher une plus grande généralité afin de proposer une progression rationnelle, qui prenne en compte

les éléments importants des différents genres retenus tout en évitant l'excès de redondance que constituerait la reprise trop répétitive des mêmes éléments à travers des genres différents.<sup>2</sup> Diverses pistes pour tenter d'éviter cet écueil paraissent envisageables, notamment en s'inspirant de diverses notions proposées en linguistique textuelle ou en didactique telles que les *types de discours* (Bronckart, 2022), les *types de textes* (Adam, 2017), les *regroupements de genres* (Dolz & Schneuwly, 1996 ; *PER*).

Dans cette contribution, nous discuterons les notions linguistiques et didactiques qui sont à la base de notre travail de modélisation didactique. Sur la base de quelques exemples concernant les différents genres textuels pour lesquels nous avons développé une modélisation dans le cadre du projet, nous analyserons ensuite plus particulièrement le concept de « genre textuel » et celui de « regroupements de genres » – tel que ce dernier a été développé en Suisse romande –, en mettant en avant l'intérêt de la notion de genre et en soulignant à la fois les apports et les limites de ces concepts ainsi que leurs implications didactiques. Ce faisant, nous esquisserons une réflexion examinant comment et jusqu'à quel point on peut dépasser l'immense diversité des genres afin de construire une progression (et une distribution/répartition) des apprentissages aussi pertinente que possible.

## 2 La notion de genre textuel

Historiquement, la notion de genre – fort ancienne – a d'abord été développée pour le domaine littéraire (poésie, roman policier, conte...) (Schaeffer, 1989 et 2001). Dans l'enseignement du français, ce n'est que dans les années 1980-1990 – en particulier à travers les travaux menés par l'école genevoise (Bronckart, Schneuwly, Davaud, Pasquier & Bain, 1985 ; Dolz & Schneuwly, 1996 et 1998) puis au Québec (Chartrand, 1995 ; Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal & Riverin, 2015) qu'elle a été reprise, dans une perspective didactique, en prenant alors également en compte des genres sociaux (le débat, le compte rendu, etc.), voire purement scolaires (la dissertation, le commentaire littéraire, etc.).

Le *PER* définit les genres textuels de la manière suivante : « Formes textuelles relativement stables, socialement et historiquement élaborées, reconnues empiriquement par les membres d'une même communauté culturelle : conte, éditorial, débat public, interview... (...) ». De plus, « [l]es différents genres se distinguent les uns des autres par leur contenu [...], par leur structure textuelle globale et des modes de formulation partiellement spécifiques (par exemple, en français, l'usage du passé simple dans les genres narratifs). Ils peuvent être oraux, écrits ou, fréquemment, mixtes. La reconnaissance du genre dont relève un texte, en compréhension, et l'inscription d'une production dans un genre donné contribuent grandement à faciliter la communication ». (*PER*, Lexique Langues)

L'approche par les genres permet de diversifier et mieux décrire les textes pris en compte dans l'enseignement en les puisant dans les pratiques d'une communauté culturelle. Les genres textuels permettent ainsi de contextualiser l'apprentissage du français en montrant comment les différentes formes de communication sont utilisées dans des contextes spécifiques.

La notion de genre présente également l'avantage, d'un point de vue didactique, d'être fondée sur le sentiment des usagères et usagers et la reconnaissance partagée de ces « genres socialement et historiquement élaborés » : ceux-ci correspondent à une réalité concrète des pratiques langagières d'une communauté, sont généralement reconnaissables et dénommables par les membres de cette communauté linguistique.

Cette notion a eu un impact important dans la didactique du français, et en particulier en Suisse romande (Denizot, 2010 ; Sales Cordeiro & Vrydaghs, 2020). Considérée comme un « méga outil pour agir dans des situations langagières » (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 57), elle s'est avérée pertinente dans le cadre des démarches didactiques développées dès les années 1990 par des chercheurs de l'Université de Genève (Dolz & Pasquier, 1993), puis dans le cadre d'un projet soutenu conjointement par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et les autorités scolaires romandes afin d'élaborer et expérimenter des séquences didactiques centrées sur la production orale de genres textuels (Dolz & Schneuwly, 1998), enfin – sur mandat des autorités scolaires – dans le cadre de la réalisation d'une collection de moyens

d'enseignement portant sur l'expression orale et écrite, également centrée sur des genres textuels et destinée à l'ensemble des enseignantes et enseignants de la Suisse romande (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

La réception de ces moyens d'enseignement a fait, quelques années après leur introduction, l'objet d'une évaluation qui a montré qu'ils étaient très bien reçus par les enseignantes et enseignants. À la question « Globalement, adhérez-vous à la démarche proposée dans le moyen d'enseignement *S'exprimer en français?* », 26% des 544 enseignantes et enseignants interrogés répondent « plutôt oui » et 26% « tout à fait » ; de plus, seuls 12,7% d'entre eux considèrent que « l'enseignement par les genres de texte (reportage radiophonique, débat, etc.) convient mal à l'enseignement de l'oral » et 10,4% que « l'enseignement par les genres de texte (récit d'aventure, texte d'opinion, etc.) convient mal à l'enseignement de l'écrit » (De Pietro, Pfeiffer Ryter, Wirthner, Béguin, Broi, Clément, Matei & Roos, 2009).

Désormais, le Plan d'études romand organise les contenus et les objectifs du domaine disciplinaire « Français » autour des genres textuels et de leurs regroupements, comme nous le verrons par la suite.

### 3 Le regroupement de genres

La notion linguistique de genre textuel s'est ainsi avérée pertinente et utile pour la didactique, dans la mesure où elle permet d'opérationnaliser un enseignement des langues basé sur la communication, qui articule l'enseignement de compétences communicatives et des ressources linguistiques inscrites dans le système de la langue qui les rendent possibles.

Mais les genres textuels sont... infinis : chaque culture, chaque contexte, chaque époque engendre et rassemble des genres textuels. De nouveaux genres émergent, d'autres deviennent caducs. Dès lors, des questions se posent : comment se repérer dans la diversité des genres ? Quels genres enseigner ? Quels critères retenir pour les sélectionner ?

Comme évoqué plus haut, il y a la distinction classique entre les genres littéraires et les genres sociaux, et à cette distinction s'ajoutent encore les genres typiquement scolaires (Denizot, 2013 ; Schneuwly & Aeby Daghe, 2016). Mais ce classement n'est pas nécessairement utile pour organiser l'enseignement et il subsiste une grande diversité de genres dans laquelle il peut être difficile de trouver le « fil rouge » d'une organisation et d'une progression didactique adaptées.

En Suisse romande, afin d'éviter une multiplication et une dispersion trop importante et aléatoire des genres enseignés, ceux-ci ont ainsi été répartis dans des « regroupements » réunissant ceux qui partagent certaines caractéristiques (Dolz & Schneuwly, 1996 et 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

Pour contribuer à la construction d'une progression rationnelle des apprentissages, les « regroupements » proposés doivent reprendre « de manière souple certaines distinctions typologiques » entre les textes et présenter une certaine homogénéité « quant aux capacités langagières dominantes impliquées dans la maîtrise des genres regroupés » (Dolz & Schneuwly, 1996, p. 64).

Le PER propose ainsi une organisation en six regroupements, principalement fondés sur la fonction communicationnelle, ou visée, des genres textuels et sur leur fonctionnement langagier :

- le texte qui raconte ;
- le texte qui relate ;
- le texte qui argumente ;
- le texte qui transmet des savoirs ;
- le texte qui règle des comportements ;
- le texte qui joue avec la langue – texte poétique (*PER*, Lexique du domaine Langues).

Comme Dolz et Schneuwly (1996) l'avaient déjà souligné, il n'est pas possible de classer de manière absolue chaque genre dans l'un ou l'autre regroupement, mais il est néanmoins possible d'identifier des

caractéristiques pertinentes, notamment langagières, pour chaque regroupement, qu'on devrait dès lors retrouver dans (presque) tous les genres qui en relèvent.

En considérant que cette classification permet de rendre compte de récurrences observées dans les genres regroupés, elle permet aussi de proposer une progression des apprentissages en distribuant les genres d'un même regroupement et certains objectifs dans les différents degrés de la scolarité.

La proposition théorique de regroupements des genres textuels est également reprise dans les nouveaux MER-Français, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

#### **4 La modélisation des genres textuels**

La notion de modèle didactique est entendue ici comme un outil permettant de décrire les caractéristiques des différents genres concernés et de mettre en évidence les éléments « enseignables » qui pourront être travaillés avec les élèves selon les différents degrés d'enseignement (voir notamment De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/1997 ; Dolz & Scheuwly, 1998 ; De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Lafontaine, 2011 ; Chartrand, Emery-Bruneau, Sénéchal & Riverin, 2013).

Dans le cadre de l'élaboration des nouveaux moyens d'enseignement de français, en nous inspirant de ces modélisations déjà existantes, nous avons conçu des modèles didactiques qui décrivent les caractéristiques d'un genre en lien avec différentes dimensions : visée (ou fonction) communicative, situation de communication, principes communicatifs, réalisation matérielle, contenu spécifique, structure textuelle, opérations langagières et marques linguistiques. Ce travail nous a permis de mieux cibler les objectifs d'apprentissage à privilégier pour chaque parcours.<sup>3</sup>

En plus, comme nous venons de le voir, chaque modélisation s'inscrit dans un regroupement particulier. Cette inscription se manifeste dans la modélisation principalement à travers deux points :

- a) l'inclusion des objectifs d'apprentissage du PER proposés pour le regroupement concerné, afin de les relier à ceux du parcours (pour un genre en particulier) ;
- b) l'identification à la fois des caractéristiques communes avec les autres genres appartenant au même regroupement et des spécificités qui les distinguent.

Par exemple, dans le cas de la modélisation d'un genre comme le débat oral régulé, la finalité argumentative est évidente. Dès lors, certains des éléments à travailler semblent évidents : distinction entre prise de position et argument, formulation d'une séquence argumentative, usage de connecteurs logiques et de modalisateurs, etc. (De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996/1997 ; Golder, 1996 ; etc.). Ces éléments sont communs à de nombreux genres de ce regroupement et peuvent donc être travaillés au moyen de plusieurs genres relevant du regroupement des « textes qui argumentent ».

Cependant, comme nous l'avons vu (§3), les regroupements ne sont que partiellement « homogènes » et d'importantes différences peuvent subsister entre les genres qui en relèvent. Par conséquent, nous essayons également d'examiner de près les différences entre plusieurs genres du même regroupement « textes qui argumentent », dans le but de mieux faire ressortir ce qui est spécifique à tel genre et mérite donc particulièrement d'être enseigné lorsqu'on travaille ce genre-là.

Nous mettons ainsi en évidence, dans notre définition du genre, ce qui le différencie d'autres genres du même regroupement ; pour le débat régulé, par exemple, on peut relever les éléments suivants :

- Le débat oral régulé, tel que mis en œuvre en contexte scolaire, se distingue d'autres formes d'argumentation selon différents paramètres :
- sa dimension orale, qui le différencie par exemple des forums sur internet, échanges épistolaires et autres formes de débats écrits ;
  - sa dimension immédiate, qui le différencie des genres pour lesquels l'alternance des prises de position est temporellement différée (par exemple les courriers de lecteurs/lectrices dans les journaux) ;

- sa dimension dialogale, qui le différencie par exemple des discours politiques ou, pour l'écrit, des lettres ouvertes ;
  - sa dimension régulée, qui le différencie par exemple des (séquences de) conversations et discussions spontanées à visée argumentative ;
  - sa dimension constructive, qui le différencie des genres dans lesquels l'énonciateur/énonciatrice n'a pas l'intention de modifier sa position: par exemple la publicité, ou le débat oral régulé *médiatique* dans lequel les énonciateurs et énonciatrices s'adressent moins à leurs interlocuteurs/interlocutrices qu'à un auditoire qu'il s'agit de convaincre ;
  - sa dimension exploratoire, qui le distingue des débats délibératifs (par exemple le conseil de classe) dont le but est d'aboutir à une décision.
- <https://www.irdp.ch/institut/debat-regule-3849.html>

Cette description fait notamment ressortir le caractère dialogal du débat par rapport aux autres genres argumentatifs. Ce genre s'avère ainsi central pour développer des capacités telles que *la reprise des paroles de l'autre, la réfutation, l'écoute*, etc. D'autres genres relevant de ce même regroupement, comme l'affiche publicitaire ou l'affiche incitative, permettent pour leur part de travailler la recherche de la formule incisive, la mise en espace du contenu, etc.

## 5 Limites de la modélisation des genres

Le travail de modélisation au service des parcours a fonctionné de manière relativement aisée en ce qui concerne les genres textuels « classiques », dont le statut est plutôt bien établi. C'est le cas, par exemple, de genres comme le débat oral régulé, le conte merveilleux ou l'article encyclopédique. Bien que la modélisation de ces genres ait demandé un travail conséquent de documentation, de sélection d'information et d'analyse de contenus, ce travail a bénéficié du fait que ces genres sont relativement « stables », qu'ils ont été largement étudiés dans la littérature et qu'il existe un certain consensus sur leurs caractéristiques – ce qui facilite le processus de modélisation.

Cependant, les genres textuels – issus du contexte social – sont appelés à évoluer. De plus, et notamment avec l'émergence de nouveaux formats et de nouvelles technologies de communication, de nouveaux genres textuels apparaissent, qui prennent parfois leur place dans l'espace de l'enseignement (Sánchez Abchi, De Pietro & Conti, 2021). C'est le cas des genres textuels qui sont au cœur de certains parcours réalisés dans le cadre des nouveaux moyens d'enseignement de français, comme par exemple *le tutoriel vidéo*, *le livre-minute* ou *le commentaire d'œuvre d'art dialogué* (genre « nouveau », décrit en référence à l'ouvrage de Comte, Moeschler, Schmidlin & Strelbel, 2019). Ces genres ont constitué un défi pour le travail de description et de modélisation didactique, notamment parce qu'il y a peu (voire pas) de travaux et d'études qui ont été consacrés à la description de ces genres émergents.

Prenons l'exemple du *livre-minute*. Il s'agit là d'une pratique émergente – pour laquelle il n'existe guère de descriptions – qui se développe notamment dans certaines bibliothèques et qui consiste, sur le modèle du « speed dating », à inciter à la lecture d'un livre qu'on a aimé. Il s'agit donc clairement ici d'un genre argumentatif, mais qui n'est pas encore véritablement stabilisé. Dès lors, au-delà d'un travail sur la séquence argumentative et sur les connecteurs, quels peuvent être les éléments méritant une prise en compte privilégiée ? D'autres raisons justifient-elles le choix de ce genre (par exemple, son aspect ludique, le soutien à la lecture, etc.) ?

Mais certains genres textuels plus courants et bien connus peuvent également engendrer des difficultés dans la description et la modélisation. Comme nous l'avons exposé plus en détail par ailleurs (Sánchez Abchi, De Pietro & Conti, 2021 ; De Pietro, Conti, Roduit et Sánchez Abchi, 2023), un genre textuel plutôt « classique » et bien décrit tel que *le récit d'aventures* nous a amenés à soulever un certain nombre de questions, à la fois sur nos modélisations et, de façon plus globale, sur les limites de la démarche didactique centrée sur les genres textuels telle qu'on la pratique dans l'école romande.

Ces interrogations ont émergé lorsque nous avons dû élaborer un modèle didactique du récit d'aventures qui soit pertinent pour ce genre textuel réalisé non seulement dans un format « livre », mais aussi BD ou album (ou « album jeunesse »; cf. Van der Linden, 2008). En particulier, notre description des caractéristiques de ce genre pour ce qui concerne sa « textualisation », d'abord élaborée en lien avec un corpus de textes uniquement écrits, a en effet été passablement remise en question lorsque le corpus pertinent s'est étendu à des supports combinant fortement texte et images (voire ne contenant que des images pour le cas des albums sans texte).

En quelques mots, nous pouvons résumer de cette façon le défi qui a surgi : les formes langagières mobilisées de façon significative dans le genre récit d'aventures sous format « texte verbal uniquement » – et donc les éléments langagiers à enseigner lorsqu'on travaille ce genre textuel – concernent en grande partie la façon dont le récit est pris en charge par le narrateur. Il peut s'agir de l'usage des temps verbaux du récit, des organisateurs temporels utilisés, du vocabulaire employé pour contribuer à créer le climat du récit (suspense, inquiétude, etc.), des types de verbes fréquents pour faire avancer le récit (verbes d'action), des reprises anaphoriques au fil du récit, etc. Nous relevions également l'emploi de séquences textuelles descriptives et de marques de dialogue telles que des verbes de dialogue et des signes comme les tirets ou les guillemets. Ces éléments nous semblent toujours pertinents pour parler des caractéristiques langagières du genre *récit d'aventures* dans un format textuel. Lorsque l'on passe à un format BD ou album, en revanche, plusieurs de ces éléments peuvent perdre de leur pertinence. L'exemple le plus parlant est celui d'une bande dessinée sans « cartouches », sans présence d'un narrateur « verbalement explicite » prenant en charge le récit : dans ce cas, la plupart des éléments cités ci-dessus, propres au texte verbal relatif au récit, sont absents ; les descriptions ne sont pas présentées sous forme de séquences textuelles mais sont dans les images, les dialogues ne sont pas marqués par les mêmes procédés graphiques, etc.

Le cas de l'album *sans texte* est lui aussi remarquable dans cette perspective : les éléments de textualisation mentionnés ci-dessus sont totalement absents dans ce cas. Une question émerge alors : un récit d'aventures réalisé sous la forme d'un album sans texte (ou d'une BD, en particulier sans cartouches) constitue-t-il le même genre textuel qu'un récit d'aventures réalisé uniquement sous forme textuelle ? Si l'on considère que la dimension « textualisation » est l'une de celles (les autres étant le contenu spécifique et la structure textuelle) qui permettent d'établir l'unicité d'un genre, on doit prendre cette question au sérieux...

Ce dernier exemple montre que le concept de genre textuel, même s'il reste puissant en tant que concept didactique, soulève diverses questions lorsqu'il s'agit de proposer une *systématisation* permettant d'opérationnaliser et d'organiser les contenus d'enseignement et une progression raisonnée.


## 6 Les regroupements de genres, une réponse?

La notion de *regroupement* de genres textuels a été développée à ces fins d'opérationnalisation et d'organisation. De son côté, elle ne prend en compte que certaines dimensions caractéristiques des genres textuels, principalement la « visée » communicative. Elle ne prend pas en compte la dimension structurelle des textes et seulement de manière relativement lâche la dimension textualisation. Elle semble donc moins précise, moins immédiatement opératoire.

Toutefois, dans un certain sens, le concept de regroupement, plus général, est en même temps plus facilement applicable à la diversité des formes que peuvent prendre des textes pour lesquels on ressent une forte proximité et il nous invite dès lors à réfléchir à nouveau à la question de la progression et de la répartition des éléments à enseigner.

C'est d'ailleurs le concept de regroupement (et non pas celui de genre textuel) qui organise les objectifs d'apprentissage du domaine disciplinaire « Français » dans le PER. On trouvera donc par exemple à l'intérieur des « textes qui argumentent » des objectifs liés à la compréhension et la production de l'écrit et à la compréhension et la production orales de ces textes en particulier. Ces objectifs doivent permettre de guider l'enseignement.

Dans l'extrait suivant (Image 1), qui concerne la production écrite de textes argumentatifs pour le cycle 2 (élèves de 8 à 10 ans à gauche et de 10 à 12 ans au milieu), on trouve ainsi des genres représentatifs du regroupement, les genres « conseillés » et, surtout, des objectifs d'apprentissage censés concerner l'ensemble des genres relevant de ce regroupement ; sur la droite du tableau sont par ailleurs explicitées les « attentes fondamentales » pour ce regroupement en fonction du cycle d'enseignement – à savoir les compétences que tous les élèves devraient avoir développées au plus tard à la fin du cycle concerné.

Le texte qui argumente		
En lien avec  L1 22 – Écrire des textes variés à l'aide de diverses références		
Genres conseillés : ◦ la lettre de demande ◦ la lettre d'opinion ◦ la réponse au courrier des lecteurs	Genres conseillés : ◦ la lettre au courrier des lecteurs	◦ identifie la visée et le sujet du genre travaillé ◦ identifie et reformule quelques arguments, une opinion d'un court texte ◦ repère les parties d'un texte à visée argumentative (introduction – arguments – conclusion)
Identification de la visée (exprimer une demande, donner son avis, réagir à l'opinion d'autrui,...)	Identification de la visée (exprimer son avis, son opinion,...)	◦ identifie la visée et le sujet du genre travaillé ◦ identifie et reformule quelques arguments, une opinion d'un court texte ◦ repère les parties d'un texte à visée argumentative (introduction – arguments – conclusion)
Identification du sujet ou de la controverse Distinction entre une opinion et des arguments		◦ identifie la visée et le sujet du genre travaillé ◦ identifie et reformule quelques arguments, une opinion d'un court texte ◦ repère les parties d'un texte à visée argumentative (introduction – arguments – conclusion)
	Distinction entre une opinion et un constat	◦ identifie la visée et le sujet du genre travaillé ◦ identifie et reformule quelques arguments, une opinion d'un court texte ◦ repère les parties d'un texte à visée argumentative (introduction – arguments – conclusion)

**Image 1.** Extrait du PER, L1 21 – Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture (<https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/6>)

Cette notion de regroupement de genres avait déjà orienté la conception de moyens d'enseignement par le passé (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) et elle est également à la base de l'organisation des « parcours » conçus dans le cadre de l'élaboration des nouveaux MER-Français.

Si, comme on vient de le voir (§ 5), on peut parfois s'interroger sur le classement de deux « textes » (une BD et un récit purement textuel) dans un seul et même genre textuel « récit d'aventures », il ne fait en revanche aucun doute que ces deux objets d'enseignement s'inscrivent bien dans un seul et même regroupement, celui des « textes qui racontent ». C'est le cas également du conte merveilleux et de la légende, qui tous deux ont pour visée principale de « distraire en évoquant des faits imaginaires » (CIIP, 2013, p. 60). De leur côté, l'anecdote ou le récit de vie s'inscrivent indiscutablement dans le regroupement des « textes qui relatent », de par leurs finalités (« Représentation par le discours d'expériences vécues, situées dans le temps », Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 15 ; « fournir des informations sur des

évènements passés et réels », CIIP, 2013, p. 60). Et on arrive facilement aussi à associer la recette de cuisine, la marche à suivre, la règle de jeu ou le tutoriel vidéo aux « textes qui règlent des comportements », le débat oral régulé ou le livre-minute aux « textes qui argumentent » et l'article encyclopédique, l'exposé oral ou le dossier documentaire aux « textes qui transmettent des savoirs ».

Mais contrairement à ce qu'on pourrait croire à la lecture du paragraphe ci-dessus, il se trouve que l'on peut également rencontrer des genres textuels plus difficiles « à classer » dans l'un ou l'autre regroupement. C'est le cas selon nous d'un genre textuel bien établi et bien connu, *la fable*, que nous allons maintenant observer d'un peu plus près.

La fable est, selon la définition que nous proposons, un genre littéraire qui permet à son lectorat ou son auditoire de se distraire tout en apprenant quelque chose sur les comportements et les caractères humains. Elle présente à cet effet un court récit de fiction, allégorique, pour illustrer ou suggérer, voire mettre en discussion, une « morale », un enseignement à propos d'une réalité sociopolitique ou une règle de conduite.

Par le fait que la fable contient un récit fictionnel, elle est considérée comme appartenant au regroupement des « textes qui racontent ». C'est ainsi qu'elle apparaît dans le PER, où elle est évoquée comme l'un des genres conseillés pour travailler les objectifs de ce regroupement (cf. PER, « L1 21 genres conseillés »). C'est également ainsi qu'elle est « classée » dans le plan de structuration des différents parcours élaborés dans le cadre des nouveaux MER-Français.

Mais, si l'on considère que c'est Jean de La Fontaine qui a donné à la fable un prestige particulier dans la littérature francophone et que ses *Fables* sont devenues un modèle du genre, on peut remettre partiellement en question ce « classement » – ou du moins le caractère réducteur de ce classement. En effet, Jean de La Fontaine (1621-1695) a conféré au genre une dimension théâtrale et, surtout, éminemment poétique. Il avait ainsi été envisagé, dans le cadre des nouveaux MER-Français, de considérer la fable, en particulier en français, comme faisant partie des « textes qui jouent avec la langue », afin de mettre en évidence la finalité poétique du genre et d'inviter explicitement à travailler de manière privilégiée certains aspects linguistiques propres à ce regroupement : versification, rime, rythme, musicalité du texte...

De même, et en accord avec certains auteurs (par exemple Masseron, 1996), on a également discuté de la possibilité de considérer la fable comme un genre appartenant aux « textes qui argumentent ». En effet, une caractéristique importante de la fable est qu'elle tente de convaincre par rapport à un certain enseignement moral. Ainsi, il serait possible de concevoir une modélisation didactique qui prenne en compte une telle visée et certaines ressources linguistiques propres à l'argumentation pour faire ressortir des éléments enseignables généralement envisagés dans le regroupement « textes qui argumentent ». C'est par ailleurs le cas de séquences didactiques qui ont mis l'accent sur l'explicitation sémantique des situations argumentatives représentées par les fables (Ronveaux & Schneuwly, 2007).

Si ces propositions n'ont finalement pas été retenues, l'approche didactique et la modélisation qui auraient découlé d'une telle classification « alternative » nous semblent encore tout à fait pertinentes et interrogent la pertinence de vouloir à tout prix classer ce genre dans l'un ou l'autre regroupement.

On observe ainsi que même la notion de regroupement de genres, malgré le haut niveau de généralisation qu'elle met en œuvre et le fait qu'elle reste inévitablement moins précise que celle de genre, peut à son tour être discutée quant à sa capacité à orienter de façon certaine les objectifs d'apprentissage en relation avec tel genre textuel.

## **7 Quelques pistes de discussion**

L'approche par *genre textuel* ainsi que l'organisation des genres à enseigner en un nombre limité de *regroupements* constituent des outils didactiques opératoires permettant d'articuler des objectifs communicatifs avec l'enseignement des ressources du système de la langue, tout en intégrant des objectifs culturels et des contenus interdisciplinaires. De plus, malgré les quelques limites évoquées, ces deux notions contribuent à organiser la progression des apprentissages dans la mesure où elles explicitent et clarifient les

objets d'enseignement, aident à visualiser les points communs entre les différents textes et permettent également d'identifier leurs spécificités (Dolz et Schneuwly, 1996).

Comme nous l'avons brièvement montré au § 2 ci-dessus, l'impact de l'approche par genre (et regroupements de genres) dans le domaine de l'enseignement du français en Suisse romande est indéniablement positif.

Mais, en même temps, le travail de modélisation que nous avons dû effectuer dans le cadre de notre mandat rend visibles certaines tensions entre la conceptualisation théorique et les réalisations pratiques qu'on peut observer dans le PER ou dans les nouveaux MER-Français en cours d'élaboration.

Nous avons brièvement exposé ci-dessus (§ 5) les questionnements qui ont émergé lors de la modélisation du genre récit d'aventures, en fonction des choix de corpus effectués par l'équipe de rédaction (« livre », album, BD). Le choix d'un corpus d'albums sans textes pour travailler le récit d'aventures a eu un impact important sur la modélisation, en remettant en question certains acquis concernant une dimension importante du modèle de genre textuel, celle de la textualisation. Dans le cadre théorique qui est le nôtre, il vient même en quelque sorte interroger l'unicité du genre récit d'aventures, sa définition même. D'un point de vue théorique, il nous semble important d'accueillir ce constat et de réfléchir à des façons d'en tenir compte dans le cadre de la théorie « romande » des genres textuels. D'un point de vue plus pratique, et dans l'optique de proposer des objectifs d'apprentissage pertinents pour les élèves et entrant dans une progression cohérente, il nous semble que l'on peut mettre en suspens ce questionnement, notamment grâce au concept de regroupement, plus général : dans ce cas, il nous semble clair qu'on a affaire à des « textes qui racontent ».

Cet article visait toutefois également à montrer que le concept de regroupement non plus ne permet pas toujours un « classement » clair et indubitable des textes, à l'exemple de la fable (§ 6). De nouveau, ceci peut avoir des implications sur la définition même de la fable, mais c'est maintenant surtout les implications didactiques que nous souhaitons discuter. Selon le regroupement dans lequel on va la « classer », en effet, une part importante du travail de modélisation didactique peut être modifiée et orienter ainsi l'enseignement dans l'une ou l'autre direction. Voulons-nous que les élèves s'approprient la fable comme un objet littéraire qui s'inscrit dans la tradition poétique, à l'instar de La Fontaine ? Peut-être préférons-nous nous concentrer sur la compréhension de la dimension argumentative de la morale d'une fable, puisqu'il s'agit là d'une autre visée significative de ce genre textuel ? Ou bien trouvons-nous plus important, pour l'apprentissage, de privilégier dans le second cycle de l'école primaire que les élèves se familiarisent avec la structure narrative typique du genre et les ressources linguistiques d'un récit ?

C'est en ce sens que nous nous interrogeons : est-ce l'objet *en soi* qui oriente les objectifs d'enseignement, en lien, bien sûr, avec la modélisation ? Ou bien est-ce plutôt le travail de conceptualisation et d'ingénierie didactique qui définit l'objet, qui oriente le regard sur certaines de ses caractéristiques – en en laissant d'autres de côté – et qui détermine ainsi ce que l'on va enseigner sur cet objet que l'on définit à travers la modélisation ?<sup>4</sup> Ce que ces questions nous montrent, selon nous, c'est qu'il s'agit fondamentalement d'un « aller-retour » entre la conceptualisation et la pratique. Et c'est ce va-et-vient qui définit finalement l'objet, oriente son enseignement et fournit les contours d'une progression raisonnée.

Les limites que nous percevons et les questionnements que nous relevons ont déjà été relevés par d'autres auteurs. Bronckart, en particulier, souligne qu'en raison notamment des différents critères qui peuvent être pris en considération pour définir un genre (2022, p. 56 ; voir aussi p. 108-109), il n'est guère possible d'aboutir à un classement véritablement stabilisé ; de même, « les frontières entre genres ne peuvent pas toujours être clairement établies [...] et [...] certaines sortes de textes nouvelles peuvent ne pas encore avoir reçu d'appellation consacrée en termes de *genre* » (*ibid.*, p. 57).

Il ne s'agit pas ici de remettre en cause les outils qui encadrent notre travail : de telles tensions sont certainement inévitables, tant les facteurs qui interviennent sont nombreux et disparates. Mais il s'agit de les analyser, pour pouvoir ainsi les mettre plus encore au service de l'enseignement en en approfondissant notre compréhension et en invitant les enseignantes et enseignants à une appropriation réflexive plutôt

qu'automatique ou normative... Les notions théoriques sont des outils qui doivent soutenir, orienter l'enseignement mais jamais le figer.

Que pouvons-nous retenir, dans une perspective didactique, de ces réflexions? Selon nous, les notions de genre textuel et de regroupement de genre sont clairement au centre d'une didactique centrée sur la communication et sur le texte comme unité communicative supérieure. Mais il importe de ne pas les figer, d'éviter les approches classificatoires normatives (du genre : de quel regroupement relève telle ou telle fable?...). Ces notions contribuent en outre à construire une progression en faisant ressortir d'une part les éléments centraux d'un regroupement – qu'on retrouve dans tous les genres qui en relèvent et qui doivent être travaillés – mais aussi, d'autre part, les éléments qui s'avèrent spécifiques d'un genre particulier et pour lesquels il s'agit alors d'estimer dans quelle mesure ils méritent d'être pris en compte et selon quels critères. Ces derniers découlent évidemment des théories linguistiques et didactiques, mais aussi du contexte social, de l'actualité, et des finalités qu'on assigne à l'enseignement. Pour ce qui est du français, en Suisse romande, ces finalités sont au nombre de trois : apprendre à communiquer/communiquer ; maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue ; construire des références culturelles (CIIP, 2006, p. 9) – ce qui montre bien que les facteurs entrant en jeu dans l'enseignement ne peuvent être réduits à l'une ou l'autre d'entre elles. C'est en tenant compte de tous ces éléments, sans dogmatisme, qu'on peut esquisser une progression qui allie efficacité, pertinence et motivation, tout en travaillant à la fois des genres « canoniques », bien connus, et des genres « émergents », originaux...

L'analyse des concepts linguistiques à la lumière des défis didactiques qui nous ont été lancés dans le projet décrit ici nous a offert, finalement, l'opportunité de discuter et, peut-être, d'enrichir la réflexion sur les concepts linguistiques eux-mêmes. La théorie des regroupements de genres, en particulier, nous semble devoir être approfondie et solidifiée car, même si elle reste à l'heure actuelle très empirique et ad hoc, elle constitue un outil didactique intéressant... pour autant qu'elle ne devienne pas un carcan. La réflexion pourrait ainsi permettre de faire avancer la théorie en la confrontant à la pratique.

## Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (2017). *Les Textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Bronckart, J.-P. (2022). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme sociodiscursif. Deuxième édition revue et corrigée*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Bronckart, J.-P., Schneuwly, B., Davaud, C., Pasquier, A., & Bain, D. (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2006). *Enseignement/apprentissage du français en suisse romande – Orientations*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). *Plan d'études Romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2013). *Lire, écrire, comprendre la grammaire et la langue*. Neuchâtel : CIIP.
- Chartrand, S.-G. (1995). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., Sénéchal, K., & Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Didactica.  
[https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no\\_document=2306](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2306)
- Comte, G., Moeschler, S., Schmidlin, L., & Strelbel, D. (2019). *Regarde, elles parlent ! : 15 œuvres du musée te racontent leur histoire*. Lausanne: La Joie de Lire.
- Denizot, N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 211-230.
- Denizot N. (2013), *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.

- De Pietro, J.-F., Conti, V., Roduit, P. & Sánchez Abchi, V. (2023). Modéliser des genres textuels au service de l'enseignement. In J.-L. Dufays et al. (eds.), *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)*. (pp. 189-206). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39/40, 100-129.
- De Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Roos, E. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final*. Neuchâtel : IRDP.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Dir.] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles et Neuchâtel : DeBoeck et COROME.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1993). "Argumenter... pour convaincre" : initiation aux textes argumentatifs : séquence didactique 6P. Genève : [Département de l'instruction publique] Service du français.
- Dolz[-Mestre], J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur (Didactique du français).
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Masseron, C. (1996). De quelques caractéristiques de l'argumentation dans *Les Fables*. *Pratiques*, 91(1), 57-92.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique*, 1-1, 55-72.
- Sales Cordeiro, G. & Vrydaghs, D. (2020). *Le statut des genres dans l'enseignement du français : quelles réflexions et propositions didactiques aujourd'hui ?* Namur : Presses universitaires de Namur.
- Sánchez Abchi, V., De Pietro, J.-F. & Conti, V. (2021). Les textes composites : un nouveau défi pour un enseignement des genres textuels. *La lettre de l'AiRDF*, 68, 23-27.
- Schaeffer, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Seuil.
- Schaeffer, J.-M. (2001). Genres littéraires. In *Dictionnaire des genres et notions littéraires* ([2e éd.], nlle. éd. augmentée) (pp. 353-358). Paris : Encyclopaedia Universalis ; Albin Michel.
- Schneuwly, B. & Aeby Daghe, S. (2016). Genres scolaires et genres scolarisés en écriture et pratiques sociales de référence. Le cas de l'école primaire en Suisse romande (1830-2010). *Recherches*, 65, 163-175.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 2, 51-58.

---

<sup>1</sup> On parle en Suisse romande de *moyens d'enseignement* et non de *manuels*, afin de couvrir l'ensemble des éléments que ceux-ci comportent.

<sup>2</sup> Signalons d'emblée que nous n'avons aucune influence sur le choix des genres figurant dans les parcours.

<sup>3</sup> Pour une présentation détaillée de notre conception des modèles, voir De Pietro, Conti, Roduit et Sánchez Abchi, 2023. L'ensemble des modélisations est par ailleurs accessible en ligne à l'adresse [Modèles didactiques des genres textuels : IRDP : Institut de recherche et de documentation pédagogique](#).

<sup>4</sup> C'est là aussi qu'intervient le rôle de l'enseignant ou enseignante qui va moduler certains choix, selon le moment, le niveau de sa classe, etc.