

Sánchez Abchi, Verónica, Conti, Virginie & de Pietro, Jean-François . (2024). Les modèles didactiques de genres textuels, une forme complémentaire de matériel pédagogique ? *Forumlecture*, 3, (1-14).

Les modèles didactiques de genres textuels, une forme complémentaire de matériel pédagogique ?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti et Jean-François de Pietro

Résumé

Dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle collection de moyens d'enseignement romands de français (MER-Français), des séquences d'enseignement – appelées « parcours » – ont été prévues pour travailler la compréhension et la production de différents genres textuels. Dans ce contexte, l'IRDП a été sollicité pour développer des modèles didactiques des genres choisis, afin de soutenir le travail d'ingénierie didactique réalisé par l'équipe de rédaction des nouveaux MER-Français.

Dans cet article, nous présentons le concept de modèle didactique auquel nous souscrivons, ainsi que les principes d'élaboration de notre travail de modélisation. Nous expliquons également la manière dont nos modèles didactiques remplissent une double fonction : d'une part, ils contribuent au processus d'élaboration des propositions didactiques du MER et, d'autre part, une fois publiés et liés au parcours correspondant, ils aident à faire comprendre la représentation de l'objet mobilisée par l'équipe de rédaction. En ce sens, nous soutenons que les modèles didactiques eux-mêmes deviennent également un matériel pédagogique qui à la fois influence les pratiques d'enseignement et peut être mobilisé dans des contextes de formation.

Mots-Clés

compréhension et production en L1, français, genre textuel, modèle didactique

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteur·e·s

Verónica Sánchez Abchi, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDП), Neuchâtel, veronica.sanchez@irdp.ch

Virginie Conti, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDП), Neuchâtel, virginie.conti@ne.ch

Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDП), Neuchâtel, depietrojf@bluewin.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Les modèles didactiques de genres textuels, une forme complémentaire de matériel pédagogique ?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti et Jean-François de Pietro

1. Introduction

La recherche présentée ici est menée par une équipe de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel, Suisse) dans le cadre d'un mandat établi par l'Unité des moyens d'enseignement romands (UMER) de la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Elle s'inscrit dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle collection de moyens d'enseignement¹ romands de français (MER-Français ; CIIP, 2023) couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire (élèves de 4 à 14-15 ans) et suivant la conception de l'enseignement en vigueur en Suisse romande depuis la mise en œuvre en 2010 d'un nouveau Plan d'études romand (PER ; CIIP, 2010). Ces moyens d'enseignement de français sont notamment organisés en une série de « parcours », chacun consistant en un ensemble d'activités permettant des apprentissages portant sur un *genre textuel* (Bakhtine, 1984) particulier. L'objectif est de développer chez les élèves la maîtrise du genre travaillé, en compréhension et en production orales et/ou écrites, tout en les amenant à découvrir le fonctionnement de la langue et de la communication ainsi qu'à utiliser les médias, l'image et les technologies de l'information et de la communication.

Le mandat qui nous a été attribué consiste prioritairement à soutenir le travail des rédactrices de ces moyens d'enseignement en élaborant des *modélisations didactiques* des genres textuels travaillés dans les parcours. Il s'agit ainsi, pour nous, de décrire ces genres et de proposer, en lien avec le PER, des objectifs (potentiels) d'apprentissage (voir *infra*, section 2, pour la présentation de nos modèles). Selon les échanges continus que nous avons pu avoir avec les rédactrices, notre travail s'avère très utile. Toutefois, cela constitue en quelque sorte un travail en amont, qui aurait pu rester invisible si ce n'est dans les traces laissées dans les versions finales des parcours, en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage en particulier. Nous avons au contraire considéré que de telles modélisations, pour autant qu'elles soient présentées de manière à la fois accessible et opératoire, pourraient être utiles également pour les enseignant·es, notamment en les aidant à mieux comprendre les genres textuels à enseigner et à se faire une idée concrète des objectifs à travailler avec leurs élèves.²

C'est ainsi que nous pensons pouvoir considérer nos modèles comme une forme originale de *matériel pédagogique*, comme une *ressource didactique*.

Les moyens de travail d'un·e enseignant·e de français ne se réduisent pas aux manuels scolaires officiels. L'observation et l'analyse des pratiques montrent une diversité de matériels qui servent de support effectif à son activité (Sánchez Abchi, Da Silva-Hardmeyer & Dolz-Mestre, 2018). Ces matériels peuvent être de nature très diverse : il peut s'agir de matériels communs à l'ensemble des disciplines – comme le tableau noir ou les ordinateurs – ou de ressources spécifiques à la discipline français – telles que les grammaires ou les supports pour l'enseignement de l'écriture par exemple.

Cependant, ces matériels pédagogiques ne deviennent réellement un « outil de travail » que lorsqu'ils sont pleinement intégrés par l'enseignant·e dans sa pratique, ce qui implique une appropriation active et une transformation de l'outil lui-même (Plane & Schneuwly, 2000 ; Wirthner, 2017). En effet, dans une perspective vygotkienne (Vygotsky, 2019), un « matériel » devient un « outil » grâce à un processus d'appropriation et d'intériorisation de son usage, rendu possible par l'interaction sociale et par l'appropriation des connaissances et compétences associées à l'outil qui permettent à l'individu de l'utiliser dans sa pratique de manière autonome. Dans le domaine des sciences de l'éducation, les outils didactiques permettent à l'enseignant·e d'agir pour opérationnaliser les objets d'enseignement (Schneuwly, 2000). Nos modèles didactiques (MD), par leur mise à disposition sur un site web, deviennent pour les enseignant·es des outils à

¹ En Suisse romande, on ne parle pas de *manuels* mais de *moyens d'enseignement* : ce terme recouvre l'ensemble des éléments à disposition, cf. l'avant-dernier paragraphe de cette introduction.

² Certains des genres retenus dans les parcours, selon les choix effectués par l'équipe de rédaction, sont certes bien connus (le conte merveilleux, le débat, etc.), mais d'autres, sont des genres émergents tels que le « livre-minute » par exemple, demandant à être clairement définis et décrits (cf. fin de la section 2).

s'approprier, influençant ainsi leurs pratiques pédagogiques en rapport avec les objets d'enseignement que sont les genres.

L'ensemble de cette réflexion s'inscrit, par ailleurs, dans un contexte plus large d'évolution des formes que peut prendre le matériel pédagogique, en lien avec le développement des supports oraux et digitaux, des sites et autres activités en ligne. D'ailleurs, il y a déjà plusieurs années en Suisse romande que la notion de matériel pédagogique a été élargie : on ne parle désormais plus de *manuels* mais de *moyens d'enseignement*, cette formule englobant un ensemble de différents matériels entrant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans la suite de cette contribution, nous allons par conséquent présenter la manière dont nous concevons les MD des genres textuels travaillés dans les parcours des nouveaux MER-Français, en illustrant notre propos par des exemples concrets montrant notamment comment nos MD se retrouvent dans les parcours de ces MER-Français et comment nous les diffusons/rendons disponibles auprès des enseignant·es et des formateurs et formatrices.

2. Les modèles didactiques

Un modèle didactique – notion issue de la didactique du français – est un outil qui permet de structurer et guider le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un objet particulier. Défini comme une construction théorique à visée praxéologique (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996 ; De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Reuter, 2013), un modèle didactique est censé fournir un cadre conceptuel pour concevoir et organiser efficacement l'enseignement, dans un domaine de validité déterminé (âge des destinataires, contexte institutionnel et social...), ainsi que pour observer les progrès des élèves. Soulignons qu'un modèle offre de plus la possibilité de réfléchir sur les pratiques en classe, qu'elles concernent les contenus disciplinaires, les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, ainsi que l'articulation entre pratique et théorie, et bien d'autres aspects (Galuzzo-Dafflon, 2016), notamment en rapport avec la formation des enseignant·es.

Dans le contexte suisse francophone, les genres textuels jouent un rôle central dans le PER, qui organise les contenus et les objectifs du domaine disciplinaire « Français » autour de cette notion. En effet, la notion linguistique de genre textuel permet d'opérationnaliser un enseignement des langues basé sur la communication, qui articule l'enseignement de compétences communicatives et des ressources linguistiques associées à ces compétences. En outre, afin d'éviter une multiplication et une dispersion trop importante et aléatoire des genres enseignés, ceux-ci ont été répartis dans des « regroupements de genres » réunissant ceux qui partagent certaines caractéristiques considérées comme constitutives (Dolz & Schneuwly, 1996 et 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Le PER propose ainsi une organisation en six regroupements, principalement fondés sur la fonction communicationnelle 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 (Lexique du domaine Langues, CIIP, 2010).

La figure 1 présente un aperçu de l'organisation des objectifs proposés dans le PER pour la production de l'oral dans le cycle 2, en lien avec le regroupement de genre « le texte qui raconte ».

Figure 1

Objectifs du PER pour la production orale dans le cycle 2, en lien avec un regroupement de genre (« le texte qui raconte »)³

< L1 24 - Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante

Le texte qui raconte

En lien avec : **L1 2° - Compréhension de l'écrit**
 Liens : CT – Pensée créatrice – Reconnaissance de sa part sensible

Genres conseillés : – le conte – l'histoire inventée	Genres conseillés : – la légende – le sketch
---	---

Appropriation d'un récit écrit destiné à être lu en travaillant sa lecture oralisée en fonction des actes de parole (passages dialogués) et des sentiments exprimés (*intonation, rythme...*)

Création d'un récit inventé (*conte, légende...*), collectif ou individuel, destiné à être restitué oralement en tenant compte des caractéristiques du genre choisi (lieu, moment, personnages, intentions et actions) et du schéma narratif simple (situation initiale, complication, actions, résolution, situation finale)

Présentation orale (lecture à haute voix) d'un récit écrit, individuellement ou à plusieurs voix :

- en distinguant les parties narratives et les parties dialoguées
- en utilisant les intonations de la voix pour varier l'expression (sentiments exprimés)

Présentation orale d'un récit inventé, individuellement ou collectivement :

- en respectant l'ordre chronologique des actions (schéma narratif simple)
- en parlant de manière expressive et fluide

▣ lit à haute voix et de manière expressive un texte écrit raconte une histoire inventée à l'aide de ses propres mots et en parlant de manière expressive

Cependant, pour être travaillés à l'école, ces genres textuels de référence – qu'ils appartiennent aux genres de circulation sociale ou aux genres littéraires – doivent être *didactisés*. Cela implique un processus de modélisation didactique fournissant une représentation schématisée de l'objet, pour mieux en saisir les caractéristiques constitutives (Schneuwly & Dolz, 1997), et la création d'activités qui mettent en jeu ces caractéristiques. Ainsi, à partir d'une définition claire de l'objet (ici, chacun des « genres textuels » choisis), il est possible de mieux concevoir et planifier l'enseignement, et d'élaborer des séquences didactiques permettant de le mettre en œuvre (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 2016 ; Galluzzo-Dafflon, 2016).

Notre proposition de MD des genres textuels pour les nouveaux MER-Français s'inscrit dans la continuité des travaux de l'école de Genève (De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996 ; Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 2016 ; Schneuwly & Dolz, 1997 ; De Pietro & Schneuwly, 2003 ; etc.) ainsi que de travaux de modélisation réalisés au Canada (voir notamment Chartrand & Émery-Bruneau, 2013).

Notre travail de modélisation est fondé sur une analyse détaillée des caractéristiques du genre textuel en question, s'appuyant à la fois sur les connaissances établies dans le domaine de la recherche scientifique (littérature existant à propos des genres textuels concernés) et sur l'étude des pratiques de référence (analyse d'exemples des genres concernés, dont des exemples provenant des corpus de textes envisagés par les rédactrices des moyens d'enseignement). Ce travail vise ce faisant à identifier les éléments pertinents pouvant être enseignés, adaptés à un niveau scolaire spécifique, en mettant en perspective les caractéristiques relevées et les objectifs figurant dans le PER (ainsi que leur progression à travers les années ou les cycles d'enseignement).

Notre approche se matérialise finalement, pour chaque genre pris en compte, à travers trois documents distincts : a) une **définition** du genre textuel, qui entre autres le situe dans le cadre général des genres textuels ; b) un document appelé « **modélisation** », qui présente à la fois les caractéristiques du genre textuel et des propositions d'objectifs élève, articulés avec les objectifs du PER susceptibles d'être travaillés ; c) une **schématisation** qui synthétise visuellement, en une seule page, les deux premiers documents. Dans les

³ <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/6#11893>

documents « modélisation » et « schématisation », la description des caractéristiques du genre est organisée selon sept dimensions constitutives⁴ :

1. la « Visée », qui définit la fonction communicative du genre ;
2. la « Situation de communication », qui décrit les éléments situationnels et énonciatifs pertinents en relation au genre traité ;
3. les « Principes communicatifs », dimension qui fait référence à quelques principes attitudeaux/comportementaux (respect, vérification des sources, etc.), le plus souvent généraux, censés sous-tendre le déroulement de la communication pour le genre traité ;
4. la « Réalisation matérielle », qui explicite les aspects matériels de la communication (oral/écrit, supports médiatiques, etc.) susceptibles d'avoir une influence sur l'accomplissement du genre ;
5. le « Contenu », qui circonscrit les types de contenu que le genre concerné met en jeu ;
6. la « Structure », qui décrit les principales phases/étapes/parties de la réalisation du genre ;
7. la « Textualisation/Langue », qui mentionne les éléments et procédés langagiers spécifiques que le genre mobilise.

C'est en rapport avec les caractéristiques relevées dans chacune de ces dimensions (et des objectifs d'apprentissage qui figurent dans le PER) que sont formulées les propositions d'objectifs pour les élèves.

Le document « modélisation » met ainsi en relation, au moyen d'un système interne de renvois chiffrés, l'analyse descriptive du genre – décomposé en fonction des sept dimensions –, une sélection des apprentissages du PER susceptibles d'être travaillés, et des propositions d'objectifs adaptés au niveau des élèves concerné·es. Comme on l'observe dans l'exemple de la figure 2, qui illustre la modélisation du genre textuel « Débat oral régulé », le document comporte trois colonnes. Celle de gauche décrit les caractéristiques du genre textuel, tandis que celle du centre présente les objectifs du PER en lien avec ce genre, pour une double année spécifique (1^{re}-2^e ; 3^e-4^e ; 5^e-6^e). Enfin, la colonne de droite propose des objectifs d'apprentissage qui s'avèrent particulièrement pertinents pour des activités didactiques dans le cadre du genre considéré et pour les élèves concerné·es.

⁴ Ces sept dimensions se distinguent légèrement d'autres modélisations qui ont inspiré notre travail (De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Chartrand & Émery-Bruneau, 2013).

Figure 2

Modélisation du débat oral régulé, première page⁵

TEXTE QUI ARGUMENTE
LE DÉBAT ORAL RÉGULÉ

MD-MODÉLISATION 5^e-6^e (oral)

	Caractéristiques du genre Débat oral régulé	Progression des apprentissages et attentes fondamentales du PER	Propositions d'objectifs élève
1. Visée	Le débat régulé est un genre qui permet de discuter de questions controversées de façon constructive ; en particulier, il permet de réaliser les buts suivants : - approfondir sa compréhension d'une question controversée ; 1.2 - comprendre les diverses prises de position relatives à la question débattue et les raisons susceptibles de les étayer ; 1.2 - clarifier sa propre position envers la question débattue et, si l'on participe activement au débat, la faire valoir, en l'étayant par des arguments, dans le but d'influencer les prises de position, opinions et/ou attitudes des autres débatteurs/débatrices et de l'auditoire. 1.1 1.2	L1 21 Compréhension de l'écrit Identification de la visée (exprimer une demande, donner son avis, réagir à l'opinion d'autrui...) 5.3 Identification de quelques arguments dans les textes abordés 5.3 Recherche d'arguments 5.5 Repérage d'organismes : de cause (car, parce que...), d'énumération (tout d'abord, ensuite, enfin...), de conclusion (finalement, c'est pourquoi...) 7.3	1.1 Saisir la visée d'un débat régulé auquel on assiste ou participe : discuter d'une question controversée de façon constructive. 1.2 Approfondir sa compréhension d'une question controversée et clarifier sa propre opinion grâce au débat.
2. Situation de communication	Le débat régulé comporte deux ou trois rôles : débatteur/débatrice, modérateur/modératrice et, le cas échéant, membre du public. 2.1 Les débatteurs/débatrices (au minimum deux) ont des positions au moins partiellement divergentes, qu'ils/elles défendent dans le débat. 2.2 Rôle du modérateur/de la modératrice : gérer le déroulement du débat (ouverture, clôture ; transitions thématiques, relances, distribution de la parole, éventuelle synthèse). 2.1 2.2 Il y a le plus souvent un auditoire/public ; dans ce cas, les débatteurs/débatrices s'adressent à la fois aux autres débatteurs/débatrices et à l'auditoire. 2.1 2.2 Le public peut être coprésent avec les participant·es au débat ou y assister via des médias de communication. Il peut parfois intervenir, que ce soit en présentiel ou à distance. 2.1 2.2 Communication en direct et essentiellement orale. En présentiel ou à distance (voire une combinaison des deux).	L1 22 Production de l'écrit Construction et écriture de son opinion 5.6 Construction et écriture d'arguments (pour ou contre) 5.6 Utilisation d'organismes : de cause (car, parce que...), d'énumération (d'abord, ensuite...), de conclusion (finalement, c'est pourquoi...) 7.3 L1 23 Compréhension de l'oral *Identification des éléments propres à la situation de communication (émetteur, public destinataire, support utilisé) 2.1 *Adaptation de l'écoute en anticipant le contenu en fonction de la source sonore et du genre textuel *Prise en compte de l'intonation, du rythme, du volume sonore, de l'accent, des mimiques, des gestes pour aider à construire le sens du texte entendu Repérage des caractéristiques du genre et de la situation de communication : les participants au débat, leur rôle, le sujet traité (la controverse et ses enjeux), le modérateur, le public 2.1 5.3 6.2 Distinction entre une opinion et des arguments 5.2	2.1 Percevoir et comprendre le rôle des différents protagonistes d'un débat régulé : débatteur/débatrice, modérateur/modératrice, public/auditoire. 2.2 Tenir son rôle dans le débat (débatteur/débatrice, modérateur/modératrice, public/auditoire).
3. Principes communicatifs	Les participant·es s'écoulent et se respectent. 3.1 Le débat implique de se décentrer et permet de prendre conscience qu'il existe différents points de vue sur une même question. 3.1 3.2 Les participant·es sont disposé·es à mettre en discussion leur propre position et, possiblement, à la modifier. 3.2 Les participant·es suivent les règles d'une discussion constructive régulée : distribution équitable de la parole, modalités de prise de parole... 3.3	6.1 Repérage des différentes parties du débat : - ouverture par le modérateur - présentation du thème - présentation des participants au débat - exposé des différents points de vue - débat - clôture	3.1 Être attentif/attentive à l'ensemble des participant·es et tenir compte de leur contribution : écouter, respecter les opinions des autres. 3.2 Être attentif/attentive à ce qui est dit et disposé·e à modifier sa propre position en fonction de cela (décentration). 3.3 Respecter les règles du débat : distribution de la parole, prise de parole...

irdp

* Apprentissages communs à tous les genres de textes
Apprentissages liés au regroupement de genres



*Apprentissages communs à tous les genres de textes
Apprentissages liés au regroupement de genres

- 1 -

Le modèle didactique relie ainsi la description du genre aux objectifs figurant dans les programmes, afin :

- 1) d'aider les rédactrices à définir – selon les années concernées – les objectifs à atteindre en compréhension et en production grâce aux activités qui seront mises en œuvre dans chaque parcours ;
- 2) de décrire pour les formateurs et formatrices et les enseignant·es les objectifs qui peuvent être l'objet des activités d'un parcours, en les situant dans un cadre global cohérent.

Enfin, si les MD peuvent être utiles pour des genres textuels « classiques », comme le débat régulé ou la recette de cuisine, on doit noter qu'ils sont particulièrement pertinents pour des genres émergents, pour lesquels on dispose de moins de littérature pour décrire leurs caractéristiques et leurs dimensions potentiellement enseignables. C'est le cas, par exemple, de genres relativement peu explorés – tels que le « livre-minute » par exemple (De Pietro et al., 2023, pp. 197-198) –, pour lesquels les modèles sont spécialement utiles pour aider à identifier les aspects qui méritent d'être travaillés dans le cadre d'une activité didactique à l'école.

3. Articulation entre les modèles et les parcours

Les parcours des MER-Français développent, sur plusieurs semaines d'enseignement, des activités de compréhension et de production, organisées de manière séquentielle, autour d'un genre textuel particulier. Afin de clarifier le contenu de l'enseignement, les différentes activités du parcours commencent toujours par définir les objectifs spécifiques ainsi que les tâches des élèves dans le cadre de l'activité.

⁵ https://www.irdp.ch/data/secure/3889/document/ARGUMENTE_Debat_MODELISATION_5_6.pdf

Comme signalé précédemment, les MD servent en premier lieu de soutien à l'équipe de rédaction des parcours. Mais concrètement, comment se matérialise l'articulation entre les modèles et le parcours ? De quelle manière les MD soutiennent-ils le développement des parcours ?

À cet égard, la définition a souvent été évoquée par l'équipe de rédaction comme une première référence. En effet, elle présente les caractéristiques spécifiques du genre, le situe par rapport à d'autres genres proches du même regroupement et en résume les principales particularités linguistiques. La définition peut également contribuer à guider le choix du corpus sur lequel s'appuiera le parcours, en particulier lorsqu'elle concerne certains genres textuels dont les caractéristiques sont proches les uns des autres, par exemple en clarifiant les différences entre le conte merveilleux et d'autres formes de contes. La définition contribue ainsi, globalement, à une réflexion analytique sur la construction de l'objet d'enseignement en mettant en évidence les points communs et les différences entre les genres.

Le document « modélisation » joue également un rôle dans la conception du parcours. En effet, les différentes dimensions retenues pour la description (visée, situation de communication, structure, contenu, etc.) permettent d'identifier les aspects à enseigner en lien avec elles. Certaines dimensions – telles que la structure ou la textualisation – se retrouvent de manière systématique dans les parcours. Ces dimensions correspondent à des aspects traditionnellement abordés dans l'enseignement. D'autres dimensions peuvent être moins « traduites » en termes d'objectifs d'apprentissage dans les parcours. Toutefois, même si elles sont moins reprises dans les parcours, ces dimensions contribuent à la description du genre textuel en question. Dans leur ensemble, les dimensions du document modélisation participent à la représentation de l'objet que l'équipe de rédaction ou l'enseignant·e peut s'en faire et enrichissent ainsi la réflexion didactique.

Mais c'est surtout la section « propositions d'objectifs élève » – du document « modélisation » – qui est destinée à guider l'élaboration des activités des parcours. Ces propositions visaient en effet à présenter des idées de travail en accord avec les caractéristiques du genre et en lien avec les objectifs du PER, idées que l'équipe de rédaction des parcours était libre de reprendre (en partie ou totalement) et de compléter par ses propres idées dans les parcours. La finalisation de cette colonne s'est généralement faite en collaboration avec l'équipe de rédaction, et on retrouve donc souvent des « propositions d'objectifs élève » des modèles dans les activités des parcours. Le tableau 1 montre des exemples d'activités du parcours « Recette de cuisine 5^e-6^e » qui reprennent les propositions du modèle correspondant.

Tableau 1

Exemples d'activités du parcours en lien avec la modélisation

	Propositions d'objectifs élève de la modélisation 5^e-6^e	Exemples dans des activités du parcours 5^e-6^e
<i>Dimension Textualisation</i>	7.3 Comprendre les verbes d'action désignant les opérations. 7.4 Comprendre le vocabulaire d'une recette et notamment la distinction entre termes spécifiques (<i>carotte, sucre, etc. ; cuillère, fouet, etc.</i>) et termes génériques (<i>ingrédients ; ustensiles</i>). 6.1 Identifier les différentes parties de la recette. 6.2 Comprendre la logique de la structure générale d'une recette.	Activité « <i>Cuisine artistique</i> » Interroger l'ordre d'apparition des verbes d'action. Activité « <i>Cuisine poétique</i> » Prendre conscience de l'existence d'un vocabulaire spécifique renvoyant à un domaine précis. Activité « <i>Batterie de cuisine</i> » Identifier les termes génériques et spécifiques. Activité « <i>Ustensiles en action</i> » Enrichir son vocabulaire en lien avec le domaine culinaire. Activité « <i>Recettes comparées</i> » Identifier l'organisation générale de la recette. Activité « <i>Listes</i> ».

	Définir la fonction des listes dans une recette.
--	--

Par ailleurs, il arrive que deux ou trois parcours soient produits sur un même genre textuel, pour des cycles d'enseignement différents. C'est le cas pour la recette de cuisine, qui est au centre d'un parcours 5^e-6^e mais également d'un parcours 1^{re}-2^e. En lien avec une même définition, nous avons alors élaboré deux documents « modélisation », en veillant à faire apparaître une progression dans les objectifs élève : certains sont communs aux deux modèles, mais d'autres sont différents. Les parcours vont bien sûr également travailler cette progression, et on trouve donc un parallélisme entre les objectifs des modèles et les objectifs des parcours. Par exemple, le travail autour des verbes d'action sera centré sur les aspects lexicaux en 1^{re}-2^e (vocabulaire), mais introduira un aspect conjugaison en 5^e-6^e par un travail sur l'infinitif ; le travail sur le vocabulaire inclura la distinction entre *spécifique* et *générique* en 5^e-6^e.

Tableau 2

Exemples de progression des objectifs dans la modélisation et dans les parcours

1-2		5-6	
Objectifs proposés dans le MD	Objectifs donnés dans le parcours	Objectifs proposés dans le MD	Objectifs donnés dans le parcours
7.1 Comprendre les verbes d'action désignant les opérations.	Activité « Comment faire ? » Objectif : Formuler, en ordonnant, les étapes de la recette à l'aide de verbes d'actions. Tâches de l'élève : ... utilise les verbes d'action des recettes réalisées.	7.1 Identifier l'infinitif et/ou l'indicatif avec une valeur injonctive.	Activité « 1.2.3 Recette ! » Objectif : Ordonner les étapes de préparation Tâches de l'élève : ... infère les illustrations manquantes, les dessine et emploie l'infinitif pour les décrire.
7.2 Comprendre le vocabulaire servant à dénommer les ingrédients et les ustensiles ainsi que les termes désignant les rubriques (<i>ingrédients, ustensiles, etc.</i>).	Activité « La recette de la tartine » Réaliser une recette en distinguant les ingrédients et les ustensiles. Activité « De quoi avons-nous besoin ? » Différencier les ingrédients et les ustensiles en les nommant. Etc.	7.4 Comprendre le vocabulaire d'une recette et notamment la distinction entre termes spécifiques (<i>carotte, sucre, etc. ; cuillère, fouet, etc.</i>) et termes génériques (<i>ingrédients ; ustensiles</i>).	Activité « (à choix) Batterie de cuisine » Identifier les termes génériques et spécifiques. Activité « (à choix) Quel bon goût ! » Identifier les termes génériques et spécifiques.

Les modèles, qui rassemblent tous les objectifs élève pour un genre et une double année particulière dans un document de 2 à 4 pages, permettent ainsi également (et secondairement) d'offrir un accès relativement aisé à la progression, ce qui était utile à l'équipe de rédaction au moment de la confection des parcours – et sera peut-être utile aux enseignant·es (ou formateurs et formatrices) au moment de leur mise en œuvre.

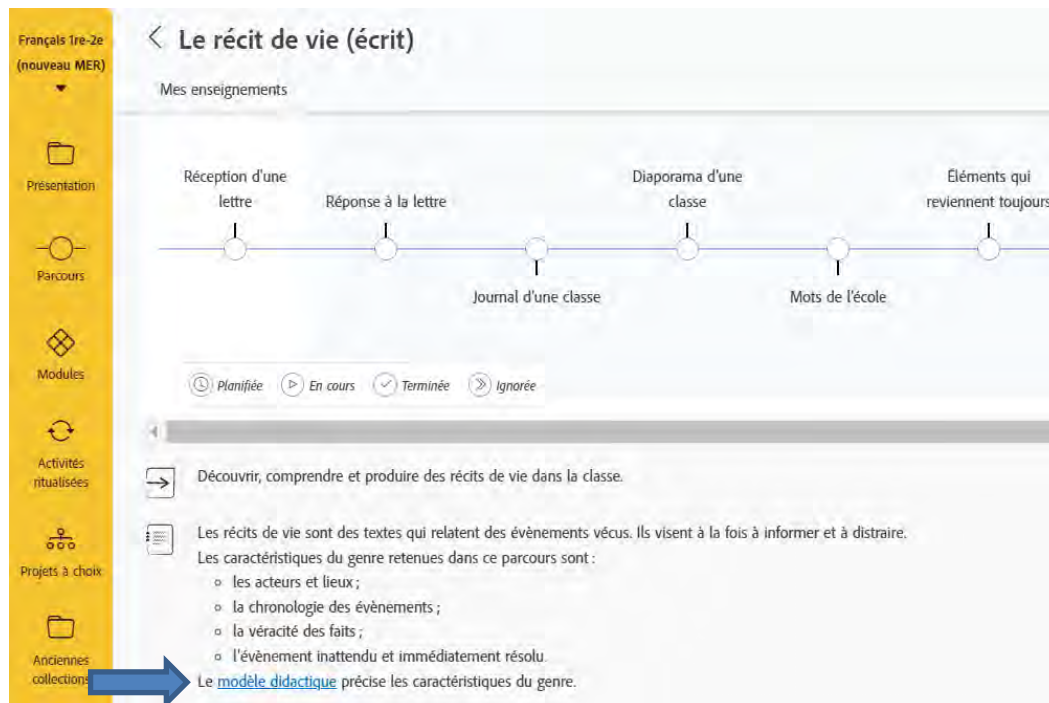
4. Des ressources en accès libre

Comme on l'a évoqué, bien que les MD aient été conçus d'abord comme une aide pour l'équipe de rédaction, ils sont également destinés aux enseignant·es, en tant que matériel d'appui. Ainsi, sur la plateforme

mettant à disposition les MER-Français, au début de chaque parcours (ex. Figure 3), on trouve un lien vers le modèle didactique du genre textuel correspondant, qui se trouve sur le site IRDP (www.irdp.ch).

Figure 3

Exemple d'un début de parcours (le récit de vie) sur la plateforme mettant à disposition les MER-Français



Par ailleurs, si la plateforme hébergeant les MER-Français nécessite un identifiant (elle est essentiellement réservée aux enseignant·es romand·es), le site sur lequel figurent les MD est quant à lui en accès totalement libre. Les modèles finalisés sont ainsi rendus publics et mis à la disposition non seulement des enseignant·es (et formateurs et formatrices) romand·es mais aussi des autres enseignant·es de français, des chercheurs et chercheuses en didactique du français, et de toute personne intéressée.

En plus des modèles eux-mêmes, nous proposerons différents éléments qui permettent de les encadrer et de les rendre opératoires :

- un « Mode d'emploi » offrant d'une part une description de la forme des modèles et d'autre part des conseils pour s'orienter sur le site ;
- un ensemble de définitions de concepts fondamentaux en lien avec le sujet (« Notions clés ») ;
- des « Ressources complémentaires » permettant notamment de renvoyer à d'autres travaux dans le domaine.

Tout ceci nous semble faire des modèles proposés une ressource didactique (et potentiellement un outil) utile aux enseignant·es.

5. Conclusion : les modèles didactiques, une autre forme de matériel didactique

Dans cet article, tout en présentant notre conception de la notion de *modèle didactique d'un genre textuel*, nous avons tenté d'exposer les raisons pour lesquelles ces modèles peuvent être considérés comme du matériel pédagogique, au même titre que d'autres matériels mis à la disposition des enseignant·es.

Les MD de genres textuels conçus pour les nouveaux MER-Français ont constitué un appui tout d'abord pour l'équipe de rédaction. Sur la base d'une discussion constante avec les rédactrices, différents aspects de la modélisation ont été « taillés sur mesure », en lien avec le contexte de l'école romande. En ce sens, et en raison de la nature collaborative du processus d'élaboration des modèles, ces matériels ont rendu possible un espace de synergie entre l'équipe de conception des modèles et les rédactrices des parcours.

Mais, dans un second temps – et notamment grâce à leur mise à disposition sur un site web ouvert –, ces modèles deviennent également un matériel pédagogique – potentiel – pour les enseignant-es et les usagères et usagers en général.

À partir de la description des aspects enseignables de l'objet, les modèles offrent, en tant que matériel pédagogique, des orientations didactiques concrètes ainsi que des exemples d'opérationnalisation des dimensions décrivant le genre textuel en question.

Ces orientations peuvent également, en fonction de leur articulation avec les objectifs du PER et les années de scolarité, soutenir une progression permettant d'approfondir le travail effectué sur un aspect du genre considéré, tout en évitant l'excès de répétition : les mêmes dimensions de l'objet peuvent ainsi être déclinées en différents objectifs d'apprentissage pour une année/un cycle ou l'autre.

Mais les modèles, en tant que matériel pédagogique, ne sont pas seulement destinés à servir de guide pour les éléments à enseigner en relation avec un genre particulier : ils peuvent aussi être utilisés dans un autre sens. Par le fait que les « parcours » reprennent les dimensions et les objectifs des modèles, les documents de modélisation peuvent également être lus comme des « guides » pour comprendre les parcours. En d'autres termes, ils peuvent servir de schéma pour l'élaboration des MER mais aussi de schéma pour la compréhension de ce matériel.

En effet, ces modèles sont directement liés à un parcours en particulier, à la différence, par exemple, des modèles de Chartrand et Émery-Bruneau (2013) – qui nous ont servi d'inspiration, mais qui sont conçus comme des orientations plus générales, utiles pour n'importe quelle proposition d'ingénierie didactique (activité, séquence, etc.). De plus, nos MD ne restent pas dans « les coulisses » mais sont publiés et mis en lien avec les parcours correspondants. Les MD évoqués dans cet article vont ainsi au-delà de la fonction traditionnelle des autres théorisations sur lesquelles nous avons pris appui. Par le fait qu'ils servent de support concret – et publiquement disponible – au parcours, les modèles peuvent aider à comprendre la représentation de l'objet que l'équipe de rédaction a concrétisée dans les séquences.

C'est pourquoi, en aidant à comprendre les principes théoriques (liés aux genres textuels) qui sous-tendent les parcours des MER-Français, les modèles peuvent également constituer un outil potentiel pour la formation des futur-es enseignant-es et à fortiori pour les enseignant-es, en tant que forme complémentaire de matériel pédagogique.

Mais, comme tout outil, il est important de considérer qu'il ne s'agit que d'un élément de soutien. Il faut se rappeler que le rôle du modèle, en tant qu'outil, n'est pas de fixer, ou, comme on pourrait le craindre, de limiter ou de réduire les pratiques (Sánchez Abchi, De Pietro & Conti, 2024). Sa vocation est de servir d'aide, de « guide » : le modèle oriente, mais ne doit pas devenir un carcan. Le modèle, en tant que matériel pédagogique, ne doit pas limiter le travail didactique lui-même, mais, au contraire, être proposé comme une invitation à pouvoir créer et recréer l'enseignement des genres textuels.

Bibliographie

- Bakhtine, M (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Chartrand, S. et Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Didactica.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch/>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2023). *Nouvelle Collection MER-Français (disponible en ligne, avec accès restreint)*.
- De Pietro, J.-F., Conti, V., Roduit, Ph. et Sánchez Abchi, V. (2023). Modéliser des genres textuels au service de l'enseignement. In J.-L. Dufay 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. et Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39-40, 100-129.

- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz-Mestre, J. et Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37, 38, 49-75.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (6^e éd.). ESF éditeur. <https://doi.org/10.14375/np.9782710131489>
- Galluzzo-Dafflon, R. (2016). Des modèles pour l'enseignement, l'apprentissage et la formation ? *Tréma*, 45. <https://doi.org/10.4000/trema.3467>
- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3^e éd. actualisée). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Sánchez Abchi, V., De Pietro, J.-F. et Conti, V. (2004). Les genres textuels et les « regroupements » de genres : de la théorie à la pratique. *Actes du 9^e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Disponible en ligne ici : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf_cmlf2024_07014.pdf
- Sanchez Abchi, V., Da Silva Hardmeyer, C., et Dolz-Mestre, J. (2018). Les outils de la formation pour enseigner la production écrite. Dans Dolz-Mestre, J. et Gagnon, R. (Ed.) *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 229-261. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26984>
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schneuwly, B., et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Vygotsky, L. (2019). *Pensée et langage* (5^e éd. révisée). La Dispute.
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement : au-delà de la baguette magique : outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement en production écrite*. P. Lang. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.17>

Auteur·e·s

Verónica Sánchez Abchi est docteure en linguistique. Elle travaille comme collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel) et elle est chargée d'enseignement en Didactique de l'espagnol à l'Institut universitaire de formation des enseignant·es (IUFE) de l'Université de Genève. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et l'évaluation des langues.

Virginie Conti est docteure en linguistique et collaboratrice scientifique à la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, Neuchâtel) pour la Délégation à la langue française (DLF) et pour l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). Ses intérêts portent sur la didactique du français ainsi que sur diverses questions relatives à l'orthographe du français, à l'écriture inclusive, à la diversité linguistique et aux politiques linguistiques.

Jean-François de Pietro, anciennement collaborateur scientifique à l'IRDP et désormais retraité, est linguiste et didacticien des langues. Ses principales recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français, le plurilinguisme et les démarches d'éveil aux langues. Il est membre de la Délégation à la langue française de Suisse romande (DLF) et a notamment été vice-président de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF, 2010-2019).

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de *forumlecture.ch*

Didaktische Modelle von Textgattungen, eine ergänzende Form von Unterrichtsmaterial?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti und Jean-François de Pietro

Abstract

Im Rahmen der Entwicklung einer neuen Lehrmittelsammlung für den Französischunterricht in der Romanie (MER-Français) wurden Unterrichtssequenzen – sogenannte «Parcours» – geplant, um das Verstehen und das Schreiben verschiedener Textgattungen zu trainieren. In diesem Zusammenhang wurde das IRDP gebeten, didaktische Modelle für die ausgewählten Genres zu entwickeln, um die didaktische Arbeit des Teams zu unterstützen, das den neuen MER-Français entwirft.

In diesem Beitrag stellen wir das Konzept des zugrundeliegenden didaktischen Modells vor sowie die Prinzipien, die uns bei der Entwicklung der Modellierungsarbeit geleitet haben. Wir erläutern auch die doppelte Funktion, die unsere didaktischen Modelle erfüllen: Einerseits tragen sie zur Entwicklung der didaktischen Vorschläge für den MER bei, andererseits helfen sie, sobald sie veröffentlicht und mit dem entsprechenden «Parcours» verknüpft sind, die vom Redaktionsteam erarbeitete Darstellung des Gegenstands verständlich zu machen. In diesem Sinne argumentieren wir, dass die didaktischen Modelle selbst auch zu pädagogischen Materialein werden, die sowohl die Unterrichtspraxis beeinflussen als auch in Ausbildungskontexten verwendet werden können.

Schlüsselwörter

Verstehen und Schreiben in der L1, Französisch, Textgenre, didaktisches Modell

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Modelli didattici di generi testuali: una forma complementare di materiale didattico?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti e Jean-François de Pietro

Riassunto

Nell'ambito dello sviluppo di una nuova raccolta di risorse didattiche di lingua francese per la parte francofona del Paese (MER-Français), sono state pianificate delle sequenze didattiche - note come «percorsi» - per lavorare sulla comprensione e sulla produzione di diversi generi testuali. In questo contesto, all'IRDP è stato chiesto di sviluppare modelli didattici dei generi prescelti, al fine di supportare il lavoro di ingegneria didattica svolto dal team di redazione dei nuovi MER-Français.

In questo articolo presentiamo il concetto di modello didattico a cui aderiamo, nonché i principi di elaborazione del nostro lavoro di modellazione. Spieghiamo inoltre come i nostri modelli didattici svolgano una duplice funzione: da un lato, essi contribuiscono al processo di sviluppo delle proposte didattiche del MER e, dall'altro, una volta pubblicati e collegati al percorso corrispondente, aiutano a spiegare la rappresentazione dell'oggetto mobilitata dal team di redazione. In questo senso, sosteniamo che i modelli didattici stessi diventano anche materiale pedagogico che influenza le pratiche di insegnamento e può essere mobilitato nei contesti di formazione.

Parole chiave

comprensione e produzione in L1, francese, genere testuale, modello didattico

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch

Pedagogical models of text genres: An additional form of teaching material?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti and Jean-François de Pietro

Abstract

In the context of the development of a new series of coursebooks for French (the ‘MER-Français’) in western Switzerland, schemes of work known as ‘parcours’ were planned to train the comprehension and production of a variety of text genres. It was in this context that the IRDP was asked to develop pedagogical models for the chosen genres, so as to support the educational work by the team writing the new ‘MER-Français’.

In this article we present the concept behind the pedagogical model we adopt and the principles which guide our modelling work. Further, we outline how our pedagogical models work on two levels. On the one hand, they contribute to the development process behind the suggested methodology of the MER. At the same time, once they have been published and linked with the corresponding ‘parcours’, they help to make the publication team’s representation of the object easier to understand. In this connection we suggest that the pedagogical models themselves become educational material which shapes teachers’ practice, and which can also be implemented in teacher education.

Keywords

L1 comprehension and production, French, text types, pedagogical model

This article was published in the 3/2024 issue of *leseforum.ch*