

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

Verständnis und Produktion in L1, Französisch, Textgenre, didaktisches Modell

Der vorliegende Text ist eine Übersetzung des in der Nummer 3/2024 erschienen Originalartikels:

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

Der Originaltext in Französisch ist zu finden unter:

https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/835/2024_3_de_sanchez_abchi_et_al.pdf

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *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*

Autor:innen

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

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

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

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Didaktische Modelle von Textgattungen, eine ergänzende Form von Unterrichtsmaterial?

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

1. Einführung

Die hier vorgestellte Forschung wird von einem Team des Institut *de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP, Neuchâtel, Schweiz) im Rahmen eines Mandats durchgeführt, das von der *Unité des moyens d'enseignement romands* (UMER) der *Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP) erteilt wurde. Sie ist Teil der Entwicklung einer neuen Sammlung von Lehrmitteln (*moyens¹ romands de français* (MER-Français; CIIP, 2023), die die gesamte obligatorische Schulzeit (Schüler von 4 bis 14-15 Jahren) abdeckt und dem Unterrichtskonzept folgt, das in der Westschweiz seit der Einführung eines neuen Plan d'études romand (PER; CIIP, 2010) im Jahr 2010 gilt. Diese Lehrmittel für Französisch sind insbesondere in eine Reihe von "Parcours" gegliedert, die jeweils aus einer Reihe von Aktivitäten bestehen, die das Lernen an einem bestimmten *Textgenre* (Bakhtin, 1984) ermöglichen. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler das jeweilige Genre verstehen und mündlich und/oder schriftlich produzieren können und gleichzeitig die Funktionsweise von Sprache und Kommunikation sowie den Umgang mit Medien, Bildern und Informations- und Kommunikationstechnologien kennenlernen.

Unser Auftrag bestand in erster Linie darin, die Redakteurinnen dieser Lehrmittel bei ihrer Arbeit zu unterstützen, indem wir *didaktische Modelle* für die in den *Parcours* behandelten Textgenres erarbeiten. Es ging uns also darum, diese Genres zu beschreiben und in Verbindung mit dem PER (potenzielle) Lernziele vorzuschlagen (siehe Abschnitt 2 für die Vorstellung unserer Modelle). Aus dem kontinuierlichen Austausch, den wir mit den Redakteurinnen führen konnten, erwies sich unsere Arbeit als sehr nützlich. Allerdings stellte sie in gewisser Weise eine vorgelagerte Arbeit dar, die unsichtbar hätte bleiben können, wenn nicht Spuren, insbesondere in Bezug auf die Lernziele, in den Endfassungen der *Parcours* hinterlassen worden wären. So kamen wir zur Überzeugung, dass unsere Modellierungen, sofern sie in einer zugänglichen und gleichzeitig operationellen Weise präsentiert werden, auch für Lehrerinnen und Lehrer nützlich sein könnten, indem sie ihnen helfen, die zu unterrichtenden Textgenres besser zu verstehen und sich eine konkrete Vorstellung von den Zielen zu machen, an denen sie mit ihren Schülerinnen und Schülern arbeiten sollten.²

Wir glauben deshalb, dass unsere Modelle eine originelle Form von *Lehrmaterial*, eine *didaktische Ressource* darstellen.

Die Arbeitsmittel einer Französischlehrkraft lassen sich nicht auf die offiziellen Schulbücher reduzieren. Die Beobachtung und Analyse der Praxis zeigt eine Vielfalt an Materialien, die als effektive Unterstützung ihrer Tätigkeit dienen (Sánchez Abchi, Da Silva-Hardmeyer & Dolz-Mestre, 2018). Diese Materialien können sehr unterschiedlicher Natur sein: Es kann sich um Materialien handeln, die allen Fächern gemeinsam sind – wie die Tafel oder der Computer – oder um Ressourcen, die spezifisch für das Fach Französisch sind – wie z. B. Grammatiken oder Lehrmaterial für den Schreibunterricht.

Allerdings werden diese Lehrmaterialien erst dann wirklich zu einem "Arbeitswerkzeug", wenn sie von der Lehrkraft vollständig in ihre Praxis integriert werden, was eine aktive Aneignung und eine Transformation des Werkzeugs selbst voraussetzt (Plane & Schneuwly, 2000; Wirthner, 2017). Aus der Perspektive Vytoskijs (1992) wird ein "Material" dank eines Prozesses der Aneignung und Verinnerlichung seiner Verwendung zu einem "Werkzeug", der durch soziale Interaktion und durch die Aneignung der mit dem Werkzeug verbundenen Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglicht wird, die es dem Individuum erlauben, es in seiner Praxis selbstständig zu verwenden. In den Erziehungswissenschaften ermöglichen die didaktischen Werkzeuge der Lehrperson zu handeln, um die Unterrichtsgegenstände zu operationalisieren (Schneuwly, 2000; Schneuwly & Leopoldoff Martin, 2022). Unsere didaktischen Modelle (DM) werden durch ihre

1 In der Westschweiz spricht man nicht von Lehrbüchern, sondern von "moyens d'enseignement": Dieser Begriff umfasst alle zur Verfügung stehenden Elemente, vgl. den vorletzten Absatz dieser Einleitung.

2 Einige der Genres, die je nach Wahl des Redaktionsteams in die *Parcours* aufgenommen wurden, sind zwar wohlbekannt (Märchen, Debatte usw.), aber andere sind für die Schule neu wie z. B. das "livre minute" und erfordern eine klare Definition und Beschreibung (siehe Ende von Abschnitt 2).

Bereitstellung auf einer Website zu Werkzeugen, die sich die Lehrerinnen und Lehrer aneignen und so ihre pädagogische Praxis in Bezug auf die Unterrichtsgegenstände der Geschlechter beeinflussen können.

Diese Überlegungen sind im Übrigen Teil eines umfassenderen Kontexts, in dem sich die Formen, die Lehrmittel annehmen können, im Zusammenhang mit der Entwicklung von mündlichen und digitalen Medien, von Websites und anderen Online-Aktivitäten weiterentwickeln. In der französischsprachigen Schweiz wurde die Begrifflichkeit bereits vor mehreren Jahren erweitert: Man spricht nicht mehr von *Lehrbüchern*, sondern von Lehrmitteln.

In der Folge dieses Beitrags werden wir daher die Art und Weise vorstellen, wie wir die Lehrmittel der Textgenres, die in den *Parcours* der neuen MER-Französischlehrer bearbeitet werden, konzipieren. Wir werden unsere Ausführungen mit konkreten Beispielen illustrieren, die insbesondere zeigen, wie sich unsere DM in den Werdegängen dieser MER-Franzosen wiederfinden und wie wir sie an Lehrer/innen und Ausbilder/innen weitergeben/verfügbar machen.

2. Die didaktischen Modelle

Ein didaktisches Modell – ein Begriff aus der Französischdidaktik – ist ein Instrument, das es ermöglicht, den Lehr- und Lernprozess eines bestimmten Gegenstands zu strukturieren und zu lenken. Definiert als theoretisches Konstrukt mit praxeologischer Zielsetzung (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996; De Pietro & Schneuwly, 2003; Reuter, 2013), soll ein didaktisches Modell einen konzeptuellen Rahmen bieten, um den Unterricht innerhalb eines bestimmten Gültigkeitsbereichs (Alter der Adressaten, institutioneller und sozialer Kontext...) effizient zu konzipieren und zu organisieren sowie die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Ein Modell bietet zudem die Möglichkeit, über die Praxis im Klassenzimmer nachzudenken, sei es in Bezug auf die fachlichen Inhalte, die Lehrpläne, die pädagogischen Methoden, die Verbindung zwischen Praxis und Theorie und viele andere Aspekte (Galuzzo-Dafflon, 2016), insbesondere im Zusammenhang mit der Ausbildung der Lehrkräfte.

Im Kontext der französischsprachigen Schweiz spielen die Textgenres eine zentrale Rolle im PER, der die Inhalte und Ziele des disziplinären Bereichs "Französisch" um diesen Begriff herum organisiert. Tatsächlich ermöglicht der linguistische Begriff der Textsorte die Operationalisierung eines kommunikationsbasierten Sprachunterrichts, der die Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen und der mit diesen Kompetenzen verbundenen sprachlichen Ressourcen miteinander verknüpft. Um eine zu starke und zufällige Vervielfältigung und Streuung der unterrichteten Genres zu vermeiden, wurden diese zudem in "Genre-Gruppen" eingeteilt, die diejenigen Genres vereinen, die bestimmte, als konstitutiv betrachtete Merkmale teilen (Dolz & Schneuwly, 1996 und 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Der PER schlägt somit eine Organisation in sechs Gruppierungen vor, die hauptsächlich auf der kommunikativen Funktion der Textgenres und ihrer sprachlichen Funktionsweise beruhen: der Text, der erzählt; der Text, der berichtet; der Text, der argumentiert; der Text, der Wissen vermittelt; der Text, der Verhaltensweisen regelt; der Text, der mit der Sprache spielt - poetischer Text (Lexikon des Bereichs Sprachen, CIIP, 2010).

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Organisation der Ziele, die im PER für die mündliche Sprachproduktion im Zyklus 2 vorgeschlagen werden, in Bezug auf die Gattungsgruppierung "le texte qui raconte".

Abbildung 1

PER-Ziele für die mündliche Produktion im Zyklus 2, in Verbindung mit einer Gattungsgruppierung ("le texte qui raconte")³

L1 24 - Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante	
Le <u>texte qui raconte</u>	
En lien avec L1 21 – 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 (<i>intonation, rythme...</i>)	
Création d'un récit inventé (<i>conte, légende...</i>), 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 <u>texte écrit</u> raconte une histoire inventée à l'aide de ses propres mots et en parlant de manière expressive	

Um jedoch in der Schule bearbeitet zu werden, müssen diese Referenztextgenres – ob sie nun zu den Genres des sozialen Verkehrs oder zu literarischen Genres gehören – didaktisiert werden. Dies beinhaltet einen didaktischen Modellierungsprozess, der eine schematisierte Darstellung des Gegenstands liefert, um seine konstitutiven Merkmale besser zu erfassen (Schneuwly & Dolz, 1997), und die Schaffung von Aktivitäten, die diese Merkmale ins Spiel bringen. Auf diese Weise ist es möglich, ausgehend von einer klaren Definition des Gegenstands (hier: jedes der ausgewählten "Textgenres"), den Unterricht besser zu konzipieren und zu planen und didaktische Sequenzen zu entwickeln, die es ermöglichen, ihn umzusetzen (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 2016; Galluzzo-Dafflon, 2016).

Unser Vorschlag für didaktische Modelle von Textgenres für die neuen MER-Französisch steht im Einklang mit den Arbeiten der Genfer Schule (De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996; Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 2016; Schneuwly & Dolz, 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003; etc.) sowie mit Modellierungsarbeiten aus Kanada (siehe insbesondere Chartrand & Émery-Bruneau, 2013).

Unsere Modellierungsarbeit basiert auf einer detaillierten Analyse der Merkmale des betreffenden Textgenres, die sich sowohl auf die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Forschung (vorhandene Literatur zu den betreffenden Textgenres) als auch auf der Untersuchung der Referenzpraxis (Analyse von Beispielen der betreffenden Textgenres, darunter Beispiele aus den von den Lehrmittelverfasserinnen geplanten Textkorpora) stützt. Dabei werden die ermittelten Merkmale mit den Zielen des PER (und deren Progression über die Schuljahre oder -zyklen) in Beziehung gesetzt.

Unser Ansatz materialisiert sich schliesslich, für jedes berücksichtigte Genre, in drei verschiedenen Dokumenten: a) eine **Definition** des Textgenres, die sie unter anderem in den allgemeinen Rahmen der Textgenres einordnet; b) ein Dokument namens "**Modellierung**", das gleichzeitig die Merkmale des Textgenres und Vorschläge für Schülerziele präsentiert, die mit den Zielen des PER, die bearbeitet werden können,

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

verknüpft sind; c) eine **Schematisierung**, die die beiden ersten Dokumente auf einer einzigen Seite visuell zusammenfasst. In den Dokumenten "Modellierung" und "Schematisierung" ist die Beschreibung der Merkmale des Genres nach sieben konstitutiven Dimensionen organisiert⁴ :

1. das "Ziel", das die kommunikative Funktion des Genres definiert;
2. die "Kommunikationssituation", die die relevanten situativen und sprachlichen Elemente in Bezug auf das behandelte Genre beschreibt;
3. "Kommunikative Prinzipien", eine Dimension, die sich auf einige meist allgemeine Einstellungs-/Verhaltensprinzipien (Respekt, Überprüfung von Quellen usw.) bezieht, die dem Ablauf der Kommunikation für das behandelte Genre zugrunde liegen sollen;
4. die "materielle Realisierung", die die materiellen Aspekte der Kommunikation (mündlich/schriftlich, mediale Träger usw.), die einen Einfluss auf die Erfüllung des Geschlechts haben können, expliziert;
5. der "Inhalt", der die Arten von Inhalten umschreibt, die das jeweilige Genre ins Spiel bringt;
6. die "Struktur", die die wichtigsten Phasen/Stufen/Teile der Umsetzung des Genres beschreibt;
7. die "Textualisierung/Sprache", die die spezifischen sprachlichen Elemente und Verfahren nennt, die das Genre mobilisiert.

Im Zusammenhang mit den Merkmalen, die in jeder dieser Dimensionen (und den Lernzielen, die im PER aufgeführt sind) festgestellt wurden, werden die Vorschläge für die Ziele der Schülerinnen und Schüler formuliert.

Das Dokument "Modellierung" verknüpft also, mittels eines internen Systems von Zahlenverweisen, die analytische Beschreibung des Genres – aufgeschlüsselt nach den sieben Dimensionen –, eine Auswahl der Lernziele des PER, die bearbeitet werden können und Vorschläge für Ziele, die dem Niveau der betroffenen Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Wie im Beispiel in Abbildung 2, das die Modellierung des Textgenres "Regulierte mündliche Debatte" veranschaulicht, zu sehen ist, besteht das Dokument aus drei Spalten. Die linke beschreibt die Merkmale des Textgenres, während die mittlere die Ziele des PER in Bezug auf dieses Genre für ein spezifisches Doppeljahr (1.-2.; 3.-4.; 5.-6.) darstellt. In der rechten Spalte schliesslich werden Lernziele vorgeschlagen, die sich als besonders relevant für didaktische Aktivitäten im Rahmen des jeweiligen Genres und für die betreffenden Schülerinnen und Schüler erweisen.

⁴ Diese sieben Dimensionen unterscheiden sich leicht von anderen Modellierungen, die unsere Arbeit inspiriert haben (De Pietro & Schneuwly, 2003; Chartrand & Émery-Bruneau, 2013).

Abbildung 2

Modellierung der regulierten mündlichen Debatte, erste Seite⁵

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	<p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> 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/débattrices et de l'auditoire. 1.1 1.2 	<p>L1 21 Compréhension de l'écrit</p> <p>Identification de la visée (<i>exprimer une demande, donner son avis, réagir à l'opinion d'autrui...</i>)</p> <p>Identification de quelques arguments dans les textes abordés 5.3</p> <p>Recherche d'arguments 5.5</p> <p>Repérage d'organismes : de cause (<i>car, parce que...</i>), d'énumération (<i>tout d'abord, ensuite, enfin...</i>), de conclusion (<i> finalement, c'est pourquoi...</i>) 7.3</p>	<p>1.1 Saisir la visée d'un débat régulé auquel on assiste ou participe : discuter d'une question controversée de façon constructive.</p> <p>1.2 Approfondir sa compréhension d'une question controversée et clarifier sa propre opinion grâce au débat.</p>
2. Situation de communication	<p>Le débat régulé comporte deux ou trois rôles : débatteur/débattrice, modérateur/modératrice et, le cas échéant, membre du public. 2.1</p> <p>Les débatteurs/débattrices (au minimum deux) ont des positions au moins partiellement divergentes, qu'ils/elles défendent dans le débat. 2.2</p> <p>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</p> <p>Il y a le plus souvent un auditoire/public ; dans ce cas, les débatteurs/débattrices s'adressent à la fois aux autres débatteurs/débattrices et à l'auditoire. 2.1 2.2</p> <p>Le public peut être présent 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</p> <p>Communication en direct et essentiellement orale.</p> <p>En présentiel ou à distance (voire une combinaison des deux).</p>	<p>L1 22 Production de l'écrit</p> <p>Construction et écriture de son opinion 5.6</p> <p>Construction et écriture d'arguments (pour ou contre) 5.6</p> <p>Utilisation d'organismes : de cause (<i>car, parce que...</i>), d'énumération (<i>d'abord, ensuite...</i>), de conclusion (<i> finalement, c'est pourquoi...</i>) 7.3</p> <p>L1 23 Compréhension de l'oral</p> <p>*Identification des éléments propres à la situation de communication (émetteur, public destinataire, support utilisé) 2.1</p> <p>*Adaptation de l'écoute en anticipant le contenu en fonction de la source sonore et du genre textuel</p> <p>*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</p> <p>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 5.1 6.2</p> <p>Distinction entre une opinion et des arguments 5.2</p> <p>6.1 Repérage des différentes parties du débat :</p> <ul style="list-style-type: none"> ouverture par le modérateur présentation du thème présentation des participants au débat exposé des différents points de vue débat clôture 	<p>2.1 Percevoir et comprendre le rôle des différents protagonistes d'un débat régulé : débatteur/débattrice, modérateur/modératrice, public/auditoire.</p> <p>2.2 Tenir son rôle dans le débat (débatteur/débattrice, modérateur/modératrice, public/auditoire).</p>
3. Principes communicatifs	<p>Les participant-es s'écoutent et se respectent. 3.1</p> <p>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</p> <p>Les participant-es sont disposés-es à mettre en discussion leur propre position et, éventuellement, à la modifier. 3.2</p> <p>Les participant-es suivent les règles d'une discussion constructive régulée : distribution équitable de la parole, modalités de prise de parole... 3.3</p>	<p>3.1 Être attentif/attentive à l'ensemble des participant-es et tenir compte de leur contribution : écouter, respecter les opinions des autres.</p> <p>3.2 Être attentif/attentive à ce qui est dit et disposé-e à modifier sa propre position en fonction de cela (décentration).</p> <p>3.3 Respecter les règles du débat : distribution de la parole, prise de parole...</p>	



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

- 1 -

Das didaktische Modell verknüpft also die Beschreibung des Genres mit den in den Lehrplänen aufgeführten Zielen, um :

- 1) die Redakteurinnen bei der Festlegung der Ziele zu unterstützen, die mit den Aktivitäten, die in den einzelnen *Parcours* durchgeführt werden, in den Bereichen Verstehen und Produktion erreicht werden sollen;
- 2) für Ausbilder/innen und Lehrer/innen die Ziele zu beschreiben, die Gegenstand der Aktivitäten eines *Parcours* sein können, und sie in einen kohärenten Gesamtrahmen einzuordnen.

Schliesslich ist anzumerken, dass DM zwar für "klassische" Textgenres wie die regulierte Debatte oder das Kochrezept nützlich sein können, dass sie aber besonders relevant für neu eingeführte Genres sind, für die es weniger Literatur gibt, um ihre potenziell lehrbaren Merkmale und Dimensionen zu beschreiben. Dies gilt zum Beispiel für relativ wenig erforschte Genres – wie zum Beispiel das "livre minute" (De Pietro et al., 2023, S. 197-198) –, bei denen die Modelle besonders nützlich sind, um dabei zu helfen, die Aspekte zu identifizieren, die es wert sind, im Rahmen einer didaktischen Aktivität in der Schule bearbeitet zu werden.

3. Verknüpfung von Modellen und Wegen

Die *Parcours* der MER-Français entwickeln über mehrere Unterrichtswochen hinweg sequentiell organisierte Aktivitäten zum Verstehen und zur Produktion rund um ein bestimmtes Textgenre. Um den Unterrichtsinhalt zu klären, beginnen die verschiedenen Aktivitäten des *Parcours* immer damit, die spezifischen *Ziele* sowie die *Aufgaben* der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Aktivität zu definieren.

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

Wie bereits erwähnt, dienen die DM in erster Linie zur Unterstützung für das Team, das die Parours erstellt. Aber wie sieht die Verbindung zwischen den Vorlagen und dem Parours konkret aus? Wie unterstützen die DM die Entwicklung der Parours?

In diesem Zusammenhang wurde vom Redaktionsteam oft die Definition als erste Referenz herangezogen. Sie stellt die spezifischen Merkmale des Genres dar, ordnet sie in Bezug auf andere verwandte Genres derselben Gruppierung ein und fasst die wichtigsten sprachlichen Besonderheiten zusammen. Die Definition kann auch dazu beitragen, die Auswahl des Korpus zu leiten, auf das sich der Parours stützen soll, insbesondere wenn sie bestimmte Textgenres betrifft, deren Merkmale einander nahe sind, indem sie beispielsweise die Unterschiede zwischen dem Wundermärchen und anderen Märchenformen verdeutlicht. Die Definition trägt somit insgesamt zu einer analytischen Reflexion über den Aufbau des Unterrichtsgegenstandes bei, indem sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Genres herausstellt.

Das Dokument "Modellierung" spielt ebenfalls eine Rolle bei der Gestaltung des Parours. Denn die verschiedenen Dimensionen, die für die Beschreibung ausgewählt wurden (Ziel, Kommunikationssituation, Struktur, Inhalt usw.), ermöglichen es, die Aspekte zu identifizieren, die in Verbindung mit ihnen unterrichtet werden sollen. Bestimmte Dimensionen – wie die Struktur oder die Textualisierung – finden sich systematisch in den Parours wieder. Diese Dimensionen entsprechen Aspekten, die traditionell im Unterricht behandelt werden. Andere Dimensionen werden in den Parours möglicherweise weniger in Lernziele "übersetzt". Doch auch wenn diese Dimensionen in den Parours weniger aufgegriffen werden, tragen sie zur Beschreibung des jeweiligen Textgenres bei. Insgesamt tragen die Dimensionen des Modellierungsdokuments zur Darstellung des Gegenstands bei, die sich das Redaktionsteam oder die Lehrkraft machen kann, und bereichern so die didaktische Reflexion.

Es ist jedoch vor allem der Abschnitt "Vorschläge für Schülerziele" – im Dokument "Modellierung" –, der als Leitfaden für die Entwicklung der Aktivitäten in den Lernpfaden dienen sollte. Diese Vorschläge zielten nämlich darauf ab, Arbeitsideen zu präsentieren, die mit den Merkmalen des Genres übereinstimmen und mit den Zielen des PER in Verbindung standen, Ideen, die das Team, das die Parours verfasste, in den Parours frei (teilweise oder vollständig) übernehmen und durch eigene Ideen ergänzen konnte. Die Fertigstellung dieser Spalte erfolgte in der Regel in Zusammenarbeit mit dem Redaktionsteam, so dass man häufig "Schülerzielvorschläge" aus den Vorlagen in den Aktivitäten der Parours wiederfindet. Tabelle 1 zeigt Beispiele für Aktivitäten des Parours "Kochrezept 5 – 6.", die die Vorschläge der entsprechenden Vorlage aufgreifen.

Tabelle 1

Beispiele für Aktivitäten im Parours, die sich auf die Modellierung beziehen

	Vorgeschlagene Ziele für Schüler der Modellierung 5. - 6.	Beispiele in Aktivitäten des Parours 5. – 6.
<i>Dimension Textualisierung</i>	7.3 Aktionsverben verstehen, die Operationen bezeichnen. 7.4 Den Wortschatz eines Rezepts verstehen, insbesondere die Unterscheidung zwischen spezifischen Begriffen (Karotte, Zucker usw.; Löffel, Schneebesen usw.) und allgemeinen Begriffen (Zutaten; Utensilien).	<i>Aktivität "Kunstvolles Kochen".</i> Die Reihenfolge des Auftretens der Aktionsverben abfragen. <i>Aktivität "Poetische Küche"</i> Bewusstmachen, dass es ein spezifisches Vokabular gibt, das sich auf einen bestimmten Bereich bezieht. <i>Übung "Kochgeschirr"</i> Allgemeine und spezifische Begriffe identifizieren. <i>Aktivität "Utensilien in Aktion".</i> Erweiterung des Wortschatzes im

	<p>6.1 Identifizieren Sie die verschiedenen Teile des Rezepts.</p> <p>6.2 Die Logik der allgemeinen Struktur eines Rezepts verstehen.</p>	<p>Zusammenhang mit dem kulinarischen Bereich.</p> <p><i>Aktivität "Vergleichende Rezepte"</i> Die allgemeine Organisation eines Rezepts identifizieren.</p> <p><i>Aktivität "Listen"</i>. Die Funktion von Listen in einem Rezept definieren.</p>
--	---	--

Es kommt auch vor, dass zwei oder drei Parcours zu ein und demselben Textgenre für verschiedene Unterrichtszyklen produziert werden. Dies ist der Fall bei einem Kochrezept, das im Mittelpunkt eines Parcours 5. - 6. , aber auch eines Parcours 1. - 2. steht. In Verbindung mit derselben Definition haben wir dann zwei "Modellierungs"-Dokumente erstellt, wobei wir darauf geachtet haben, dass eine Progression in den Schülerzielen erkennbar ist: Einige sind beiden Modellen gemeinsam, andere sind unterschiedlich. In den Parcours wird natürlich auch auf diese Progression eingegangen, sodass es eine Parallelität zwischen den Zielen der Modelle und den Zielen der Parcours gibt. Beispielsweise wird sich die Arbeit mit Aktionsverben in 1. - 2. (Wortschatz) auf lexikalische Aspekte konzentrieren, aber in 5. - 6. durch eine Arbeit am Infinitiv einen Konjugationsaspekt einführen; die Arbeit am Wortschatz wird in 5. - 6. die Unterscheidung zwischen *spezifisch* und *generisch* beinhalten.

Tabelle 2

Beispiele für die Progression der Ziele in der Modellierung und in den Pfaden

1-2		5-6	
Im DM vorgeschlagene Ziele	Im Parcours vorgegebene Ziele	Im DM vorgeschlagene Ziele	Im Parcours vorgegebene Ziele
<p>7.1 Aktionsverben verstehen, die Operationen bezeichnen.</p>	<p>Aktivität "Wie mache ich das?"</p> <p>Ziele:</p> <p>Die Schritte des Rezepts mithilfe von Aktionsverben in geordneter Reihenfolge formulieren.</p> <p>Aufgaben der Schülerin/des Schülers:</p> <p>... verwendet die Aktionsverben der realisierten Rezepte.</p>	<p>7.1 Den Infinitiv und/oder den Indikativ mit einem Befehlswert identifizieren.</p>	<p><i>Aktivität "1.2.3 Rezept!"</i></p> <p>Ziele:</p> <p>Die Vorbereitungsschritte anordnen</p> <p>Aufgaben der Schülerin/des Schülers:</p> <p>...schlussfolgert die fehlenden Illustrationen, zeichnet sie und verwendet den Infinitiv, um sie zu beschreiben.</p>

<p>7.2 Das Vokabular zur Benennung von Zutaten und Utensilien sowie die Begriffe zur Bezeichnung von Rubriken (Zutaten, Utensilien usw.) verstehen.</p>	<p>Aktivität "Das Rezept für die Tartine" (Butterbrot)</p> <p>Ein Rezept umsetzen und dabei zwischen Zutaten und Utensilien unterscheiden.</p> <p>Aktivität "Was brauchen wir?"</p> <p>Zutaten und Utensilien unterscheiden, indem man sie benennt.</p> <p>usw.</p>	<p>7.4 Den Wortschatz eines Rezepts verstehen, insbesondere die Unterscheidung zwischen spezifischen Begriffen (Karotte, Zucker usw.; Löffel, Schneebesen usw.) und allgemeinen Begriffen (Zutaten; Utensilien).</p>	<p>Übung " (nach Wahl) Kochgeschirr "</p> <p>Allgemeine und spezifische Begriffe identifizieren.</p> <p>Aktivität " (frei wählbar) Quel bon gout!"</p> <p>Allgemeine und spezifische Begriffe identifizieren.</p>
---	---	--	---

Die Vorlagen, die alle Schülerziele für ein bestimmtes Genre und ein bestimmtes Doppeljahr in einem zwei- bis vierseitigen Dokument zusammenfassen, ermöglichen somit auch (und sekundär) einen relativ einfachen Zugang zur Progression, was für das Redaktionsteam bei der Erstellung der Parcours hilfreich war – und für die Lehrerinnen und Lehrer (bzw. Ausbilderinnen und Ausbilder) bei der Umsetzung vielleicht hilfreich sein wird.

4. Frei zugängliche Ressourcen

Wie bereits erwähnt, wurden die DM zwar in erster Linie als Hilfe für das Redaktionsteam konzipiert, sie sind aber auch für Lehrerinnen und Lehrer als Unterstützungsmaterial gedacht. So findet sich auf der Plattform, die die MER-Französisch zur Verfügung stellt, am Anfang jedes Parcours (z. B. Abbildung 3) ein Link zum didaktischen Modell der entsprechenden Textsorte, das sich auf der IRDP-Website (www.irdp.ch) befindet.

Abbildung 3

Beispiel für den Beginn eines Parcours (der Lebensbericht) auf der Plattform, die die MER-Französisch zur Verfügung stellt

Le récit de vie (écrit)

Mes enseignements

Réception d'une lettre Réponse à la lettre Journal d'une classe Diaporama d'une classe Mots de l'école Éléments qui reviennent toujours

Planifiée En cours Terminée Ignorée

Découvrir, comprendre et produire des récits de vie dans la classe.

Les récits de vie sont des textes qui relatent des événements vécus. Ils visent à la fois à informer et à distraire. Les caractéristiques du genre retenues dans ce parcours sont :

- les acteurs et lieux ;
- la chronologie des événements ;
- la véracité des faits ;
- l'évènement inattendu et immédiatement résolu.

Le [modèle didactique](#) précise les caractéristiques du genre.

Während für die Plattform, auf der die MER-Français untergebracht sind, ein Login erforderlich ist (sie ist im Wesentlichen den Lehrkräften der Romandie vorbehalten), ist die Website, auf der die DM zu finden sind, frei zugänglich. Die fertigen Modelle werden somit öffentlich zugänglich gemacht und stehen nicht nur den Lehrkräften (und Ausbildern) in der Romandie zur Verfügung, sondern auch anderen Französischlehrkräften, Forschern und Forscherinnen im Bereich der Französischdidaktik sowie allen interessierten Personen. Zusätzlich zu den Modellen selbst werden wir verschiedene Elemente vorschlagen, die ihnen einen Rahmen geben und sie operationell machen:

- eine "Gebrauchsanweisung", die einerseits eine Beschreibung der Form der Modelle und andererseits Tipps zur Orientierung auf der Website bietet;
- eine Reihe von Definitionen grundlegender Begriffe im Zusammenhang mit dem Thema ("Schlüsselbegriffe");
- "Zusätzliche Ressourcen", die insbesondere den Verweis auf andere Arbeiten in diesem Bereich ermöglichen.

All dies scheint uns die vorgeschlagenen Modelle zu einer didaktischen Ressource (und potenziell zu einem Werkzeug) zu machen, die für Lehrerinnen und Lehrer nützlich ist.

5. Schlussfolgerung: Didaktische Modelle, eine andere Form von Lehrmaterial

In diesem Artikel haben wir unsere Auffassung von didaktischen Modellen eines Textgenres dargelegt und versucht, die Gründe zu erläutern, warum diese Modelle neben anderen Materialien, die Lehrern zur Verfügung gestellt werden, als Unterrichtsmaterial betrachtet werden können.

Die für die neuen MER-Französisch entwickelten didaktischen Modelle von Textgenres waren zunächst eine Unterstützung für das Redaktionsteam. Auf der Grundlage einer ständigen Diskussion mit den Redakteurinnen wurden verschiedene Aspekte der Modellierung "massgeschneidert", die sich auf den Kontext der Westschweizer Schule bezogen. In diesem Sinne und aufgrund des kollaborativen Charakters des Modellentwicklungsprozesses ermöglichten diese Materialien einen Raum für Synergien zwischen dem Team, das die Modelle entwarf, und den Redakteurinnen der Parcours.

In einem zweiten Schritt – und insbesondere durch die Bereitstellung auf einer offenen Website – werden diese Vorlagen jedoch auch zu – potenziellem – Unterrichtsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer sowie Nutzerinnen und Nutzer im Allgemeinen.

Ausgehend von der Beschreibung der lehrbaren Aspekte des Gegenstandes bieten die Modelle als Unterrichtsmaterial konkrete didaktische Orientierungen sowie Beispiele für die Operationalisierung der Dimensionen, die das jeweilige Textgenre beschreiben.

Diese Orientierungen können auch, je nach ihrer Verbindung mit den Zielen des PER und den Schuljahren, eine Progression unterstützen, die es ermöglicht, die Arbeit an einem Aspekt des betrachteten Genres zu vertiefen und gleichzeitig eine übermäßige Wiederholung zu vermeiden: Die gleichen Dimensionen des Gegenstands können so in verschiedene Lernziele für das eine oder andere Jahr/den einen oder anderen Zyklus untergliedert werden.

Modelle als Unterrichtsmaterial sind jedoch nicht nur als Leitfaden für die Elemente gedacht, die in Bezug auf ein bestimmtes Genre unterrichtet werden sollen: Sie können auch in einem anderen Sinne verwendet werden. Da die "Parcours" die Dimensionen und Ziele der Modelle aufgreifen, können die Modellierungsdokumente auch als "Anleitung" zum Verständnis der Parcours gelesen werden. Mit anderen Worten: Sie können als Schema für die Erstellung der MER dienen, aber auch als Schema für das Verständnis dieses Materials.

Denn diese Modelle sind direkt mit einem bestimmten Parcours verknüpft, anders als beispielsweise die Modelle von Chartrand und Émery-Bruneau (2013), die uns als Inspiration dienten, aber als allgemeinere Orientierungen gedacht sind, die für jeden Vorschlag zum didaktischen Engineering (Aktivität, Sequenz usw.) nützlich sein können. Darüber hinaus bleiben unsere DM nicht "hinter den Kulissen", sondern werden veröffentlicht und mit den entsprechenden Parcours verlinkt. Die in diesem Artikel erwähnten DM gehen somit über die traditionelle Funktion der anderen Theoretisierungen, auf die wir uns gestützt haben, hinaus.

Indem sie als konkrete – und öffentlich verfügbare – Unterstützung für den Parcours dienen, können die DM dabei helfen, die Vorstellung des Gegenstands zu verstehen, die das Redaktionsteam in den Sequenzen konkretisiert hat.

Daher können die Modelle, indem sie helfen, die theoretischen Prinzipien (in Verbindung mit den Textgenres) zu verstehen, die den Werdegängen der MER-Französisch zugrunde liegen, auch ein potenzielles Instrument für die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer und erst recht für Lehrerinnen und Lehrer als ergänzende Form von Unterrichtsmaterial darstellen.

Wie bei jedem Werkzeug ist es jedoch wichtig zu bedenken, dass es sich nur um ein unterstützendes Element handelt. Man muss sich vor Augen halten, dass die Rolle des Modells als Werkzeug nicht darin besteht, Praktiken festzulegen oder, wie man befürchten könnte, zu begrenzen oder zu reduzieren (Sánchez Abchi, De Pietro & Conti, 2024). Seine Bestimmung ist es, als Hilfe, als "Leitfaden" zu dienen: Das Modell orientiert, darf aber nicht zu einer Zwangsjacke werden. Das Modell als Lehrmaterial soll die didaktische Arbeit selbst nicht einschränken, sondern im Gegenteil als Einladung angeboten werden, den Unterricht mit den Textgenres zu gestalten und neu zu erfinden.

Literatur

- 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 Lopoldoff Martin, I. (2022). Vygotskij, the Work of the Teacher and the Zone of Proximal Development. In: *Educação & Realidade*, 2022, vol. 47, <https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs02>
- 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>
- Vygotskij, L. (1990). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit.
- 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>

Autor:innen

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).

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

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'IRDP 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

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

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

Abstracts

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*