forumlecture.ch

Plate-forme internet sur la littératie

Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues

Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd

Résumé

Cette contribution porte sur l'intérêt du travail par les genres dans la production et la compréhension de textes à l'école. Les auteurs montrent l'importance de travailler non seulement différents genres textuels et les apprentissages spécifiques qu'y sont associés mais aussi la parenté entre eux. Ils soulèvent l'importance de l'évaluation des textes dans une perspective générique. Ils pointent la diversité de pratiques enseignantes et montrent la difficulté pour ceux-ci d'articuler la prise en compte des dimensions transversales, les conventions génériques et la production singulière de l'élève.

Mots-clés

compréhension orale et écrite, conventions génériques, didactique des langues, évaluation, genres textuels, texte singulier, production orale et écrite

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

Auteur(e)s

Joaquim Dolz, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève
joaquim.dolz-mestre@unige.ch
Myriam Abouzaïd, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues[1]

Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd

Depuis une vingtaine d'années, l'approche par les genres textuels est devenue un incontournable de la didactique des langues (Bronckart, 1996 ; Schneuwly, 1994 ; Schneuwly & Dolz, 1998), et ceci, dans des perspectives différentes (Cordeiro & Schneuwly, à paraître). L'objectif de cette contribution est d'analyser les problèmes que pose le travail scolaire de compréhension et de production de textes tout venants de manière à mieux saisir la pertinence de l'approche par les genres. Quel est l'intérêt de l'approche par les genres ? Quelles sont les conditions de l'usage des genres textuels en situation scolaire ? Comment organiser l'enseignement de la diversité du fonctionnement discursif ? Comment gérer les tensions entre les genres divers à aborder à l'école et les textes empiriques singuliers qui constituent le support du travail de la classe ?

1. L'approche didactique par le genre

« Qui a peur des feuilles ne doit pas approcher la forêt ».
Jacques Amiot

Dans une perspective communicative, le choix du genre textuel comme unité de travail se justifie pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, le genre permet une représentation des conventions qui régissent une famille de textes pour une communauté culturelle donnée. Ainsi, dès qu'on parle d'un conte merveilleux, à l'oral comme à l'écrit, l'horizon d'attente générique (Jauss, 1978) doit, idéalement, être partagé. Lorsque l'enseignant récite à haute voix un conte de fées à sa classe ou en propose un cercle de lecture ou un travail individuel à partir d'un album, les élèves apprennent à construire des attentes précises sur l'intrigue, sur la fiction, sur les êtres surnaturels doués de pouvoirs qui interviennent et incarnent les personnages et sur les objets magiques qui confèrent au conte un caractère merveilleux. Même si le conte comporte des énoncés ayant des référents proches du quotidien des élèves, ils savent qu'ils sont projetés dans un univers de fiction. Le conte, par ailleurs, a de nombreux marqueurs linguistiques qui aident à le repérer en tant que genre. Commencer par « il était une fois » suffit à propulser l'élève dans l'horizon d'attente du conte merveilleux. Qu'il s'agisse d'un conte de fées moderne qui parodie la féérie ou d'un conte issu du folklore oral recueilli par les grands auteurs comme Perrault, Grimm, Aymé ou d'autres, travailler les contes avec les élèves éveille ces représentations communes.

La deuxième raison nous semble plus importante et dépasse le niveau strictement représentationnel. Du point de vue pragmatique, la communication se réalise par des genres textuels. Les conditions et la dynamique des actes de communication sont orientées par des conventions sociales réglées. Prenons un genre oral comme une interview radiophonique : qui sont les deux interlocuteurs ? Dans quelle émission interviennent-ils ? Quel est l'auditoire destinataire ? Malgré la diversité d'interviews retransmises à la radio, malgré l'originalité et la créativité des intervieweurs et des interviewés, les conditions et le contexte de réalisation ont en commun une série de caractéristiques et de normes contraignantes qui déterminent la nature de l'acte communicationnel : les co-énonciateurs sont un journaliste intervieweur et un expert interviewé sur un thème qui mérite l'échange ; le lieu social est le média et l'émission radio hebdomadaire où passe cette interview ; le destinataire est le public.

Enfin, dans une perspective socioculturelle (Vygotski, 1934/1995), les genres sont considérés comme des outils sémiotiques, cristallisant des significations associées aux pratiques sociales et dont leur appropriation permet l'intériorisation d'expériences culturelles sédimentées historiquement. Les genres sont donc des outils sémiotiques qui rendent possible l'apprentissage. Le genre *description d'un itinéraire*, par exemple, est un outil sémiotique qui nous aide à arriver à un lieu précis en évitant de se perdre. Les situations de communication dans lesquelles on utilise la *description d'un itinéraire* (un énonciateur connaissant

[1] Cet article prend en considération les résultats d'un projet financé par le FNRS : *Les gestes didactiques des enseignants face aux obstacles d'apprentissage d'un genre argumentatif* (requête n°100019_146858/1), dirigé par Joaquim Dolz.

l'itinéraire et qui souhaite le transmettre à un destinataire précis en vue d'un rendez-vous, par exemple) sont orientées vers la régulation de l'action du destinataire (le déplacement vers un lieu précis). Ce n'est pas seulement un outil langagier de médiation de l'action, c'est aussi un outil dont l'intériorisation aide à penser le déplacement. Dans ce cadre (Dolz & Schneuwly, 1998), les trois dimensions de la définition du genre proposée par Volochinov (2010/1929) nous semblent importantes pour montrer l'intérêt didactique de l'approche par les genres : les *contenus thématiques*, la *structure communicative et sémiotique*, et les *configurations d'unités linguistiques*.

2. Trois niveaux pour travailler les genres

> « *(…) le dessein discursif du locuteur, sans que celui-ci se départisse de son individualité et de sa subjectivité, s'adapte et s'ajuste au genre choisi, se compose et se développe dans la forme du genre donné* »
> Volochinov

L'enseignement des genres implique un travail sur les *contenus thématiques* et ces contenus sont dicibles de manière particulière selon les genres. Un *article encyclopédique* sur les volcans sélectionne des informations techniques pertinentes pour comprendre le phénomène géologique. Les détails relatifs à l'orogenèse et la structure des volcans, la forme du cratère, la montée du magma et les matériaux émis, l'éruption, etc. font partie des contenus particuliers de référence. Si le genre était un *récit mythique* sur Vulcain, fils de Jupiter, les contenus thématiques seraient bien différents. La reprise du récit d'Homère à propos du dieu du feu et des volcans convoquerait des personnages comme Jupiter et Junon, les parents de Vulcain, des épisodes de sa descente dans les océans, de son recueil par les nymphes, les épreuves de son parcours, etc. Les contenus de ces deux genres n'ont que peu en commun entre eux. Ceci aura des conséquences au niveau du travail de compréhension avec les élèves lors de la lecture, mais également dans la préparation et la sélection des champs lexicaux pour la production orale et écrite.

Les textes appartenant à un même genre présentent des régularités au niveau de la *structure communicative et sémiotique*. Une *interview radiophonique*, par exemple, commence par des salutations et une présentation de l'émission, du sujet et de l'interviewé, suit le schéma récursif des tours de parole dans les échanges conversationnels « question-réponse-reprise » et contient une clôture avec les rituels des salutations finales. L'ordre des contenus thématiques s'enchaine selon des circuits particuliers. Des phases plus ou moins conventionnelles et des rubriques explicites ponctuent l'interview. Certes, il n'existe pas une seule manière de planifier une interview. Cependant, des conventions pragmatiques régissent les échanges et s'imposent pour organiser les contenus d'une certaine manière. L'ensemble des signes qui compose le texte est organisé selon ces conventions et leur enchainement contribue à la construction des significations. Le travail avec les élèves sur la planification d'un texte est donc primordial pour établir la progression thématique et donner un sens à l'ensemble de la séquence textuelle. Ce même travail en production est pertinent pour étayer les opérations de planification d'une interview (ou de tout autre genre) en vue d'en assurer la réception par le destinataire en fonction du standard des conventions.

Les défenseurs de l'écriture créative proposent parfois un travail en dehors des normes génériques. Pourtant, l'écriture singulière se rapporte, d'une manière ou d'une autre, aux normes conventionnelles et à l'horizon générique qu'elle tente de subvertir. L'apprentissage par les genres, y compris la créativité pour un genre ne saurait se situer en dehors d'un travail sur les opérations de planification. L'organisation d'un genre implique souvent la présence de plusieurs types de discours. Par exemple, une *fable* peut présenter une partie narrative, une partie dialoguée (discours en situation), et une partie argumentative lors de la présentation de la coda (souvent sous forme de morale), ou à l'intérieur du dialogue. Il est évident que, du point de vue de l'organisation textuelle, ces extraits appartenant à des types de discours différents (Bronckart, 1996) et présentant des régularités qu'Adam (2004) appelle des « séquences textuelles » constituent des unités compositionnelles du genre qu'il convient d'aborder dans l'enseignement. L'intertextualité - comprise comme la présence d'un texte dans un autre, comme dans les cas de citations - et la paratextualité - titres, préface, images, etc. - contribuent aussi à l'architecture du genre.

La dernière dimension recouvre, à un niveau plus microscopique, les choix opérés en matière de textualité. L'approche par les genres permet de mettre en évidence les *configurations d'unités linguistiques* relatives aux groupes de genres, et donc d'anticiper les structures de la langue à travailler en classe de façon prioritaire. Ainsi, observer et produire des textes injonctifs tels que la *recette de cuisine* donne aux apprenants l'occasion de manipuler le mode impératif et les organisateurs temporels (« Tout d'abord, mélangez la farine et le sucre… Versez ensuite… »), alors que les usages de l'imparfait et du passé simple gagneront à être abordés via un travail sur le *conte* (« Elle marchait tranquillement lorsque le monstre surgit… »). Les marqueurs syntaxiques et un certain nombre de traits sémantiques considérés comme constituants du genre peuvent être élémentarisés (Schneuuwly &Dolz, 2009) et travaillés avec les élèves. C'est le cas de toutes les unités linguistiques qui participent de la cohésion du genre (les temps des verbes qui opposent le récit conversationnel à la narration ; les organisateurs textuels ; les reprises anaphoriques, etc.). Au niveau de la réception, la *configuration d'unités linguistiques* permet la reconnaissance du genre, et les enchainements co-textuels donnent à voir l'organisation formelle et sémantique régissant la compréhension du texte. Au niveau de la production, elles fournissent des conventions formelles régulatrices de l'intelligibilité du texte produit.

Les trois niveaux que nous venons d'exemplifier s'entrecroisent et instituent le genre comme une entité à parenté multiple entre les thèmes abordés, les formes linguistiques et les types discursifs mobilisés. Le genre, héritage et sédimentation de traditions culturelles, se transforme en permanence. Toutefois, au-delà de ces transformations, la réflexion sur la dynamique entre les constituants génériques est une référence pour aborder l'enseignement de la textualité.

3. Le genre textuel, oui, mais au pluriel

« Soit pluriel comme l'univers »

Fernando Pessoa

Du point de vue historique, l'enseignement a longtemps abordé les particularités des modèles de genres de manière à perpétuer des formes canoniques classiques. Certains genres littéraires ont ainsi régné sur l'enseignement de la littérature classique, marginalisant d'autres entrées possibles, de même que l'imitation des règles explicites de modèles épistolaires a longtemps été privilégiée. La modélisation didactique que nous proposons (Dolz & Schneuwly, 1998) poursuit une finalité différente. Il s'agit de prendre en considération les pratiques langagières actuelles, sans négliger les dimensions historiques déterminées, pour dégager les dimensions enseignables aussi bien des genres ordinaires, des genres formels, que des genres littéraires. Connaitre les caractéristiques d'un genre est fondamental pour choisir ce qui est légitime et pertinent par rapport aux objectifs scolaires et aux capacités initiales des apprenants des différents degrés. La scolarisation du genre suppose toujours une transformation qui passe nécessairement par une intégration et une solidarisation des composantes pointées pour l'enseignement. Le modèle didactique est donc une construction permettant de générer des dispositifs d'enseignement.

L'approche didactique par les genres est une approche explicitement variationniste. Du point de vue linguistique, les productions textuelles sont distinguées en fonction des situations de communication, prenant en considération les particularités énonciatives. Les caractéristiques discursives et textuelles spécifiques sont situées en relation avec les conditions de production. A la suite des travaux d'auteurs d'horizons divers comme Adam (2004), Mainguenau (1998), Jauss (1978) et Bronckart, Blain, Schneuwly, Davaud, et Pasquier (1985), il s'agit d'articuler l'usage des formes linguistiques aux fonctionnements discursifs. Cette perspective revêt une importance majeure pour aborder l'enseignement-apprentissage de la textualité car les capacités et les difficultés des apprenants portent sur des dimensions spécifiques associées au genre. Ainsi, l'élève n'apprend pas à parler et à écrire « en général » ; il apprend des pratiques langagières dans des situations de communication précises. Il n'apprend pas les mêmes aspects de la textualité en rédigeant un *sonnet* qu'en écrivant une *dissertation*. Les genres ne mobilisent pas les mêmes configurations linguistiques, nous l'avons dit. Il convient donc de traiter ces dernières et l'usage précis des conventions pragmatiques et des unités linguistiques comme une ressource pour un genre particulier. De ce point de vue, l'avantage de travailler sur la généricité est de mettre en évidence son caractère adaptatif.

Le développement des capacités langagières des élèves ne peut pas se réaliser en travaillant uniquement un genre ou une famille de genres. Aborder la dynamique communicationnelle entre les genres est indispensable. La primauté des genres narratifs de fiction (*contes* et *albums*) pour l'enseignement initial de la lecture et la prédominance de ces genres dans l'écriture tout au long de l'enseignement limitent le travail ciblé sur d'autres actes communicationnels spécifiques. Le fait de travailler sur le conte permettra une maîtrise du genre, mais rien ne garantit le transfert sur d'autres genres. L'intérêt de l'approche par la diversité des genres a, par ailleurs, un nombre important de possibilités du point de vue pédagogique en vue d'un enseignement intégré. En effet, les interactions verbales se règlent de manière diverse et contrastée selon les genres et il est probable que la compréhension d'une explication scientifique, ou même d'une notice de fabrication d'un objet peut représenter des obstacles pour celui qui n'est pas familiarisé avec ces deux derniers genres. En outre, une didactique variationniste visant la maitrise scolaire de la diversité des pratiques langagières gagne à proposer des approches comparatistes contrastant les textes. Travailler sur les genres au pluriel implique de poser la parenté entre les genres textuels, de distinguer les conventions de tradition, d'analyser les phénomènes de rapports entre des textes sources précis qui interviennent dans la production (par exemple, le résumé d'une œuvre littéraire à distinguer du résumé d'un chapitre de manuel scolaire). Travailler en contrastant des genres différents aide les élèves débutants comme les plus avancés à saisir les particularités qui représentent souvent un obstacle pour avancer.

4. Regrouper les genres pour organiser les curricula tout en pensant aux apprentissages spécifiques

« Des textes de tout genre, voilà un pluriel bien singulier à l'école. »
J. D.

Un problème important en didactique des langues pour l'approche par les genres concerne non seulement les genres qui méritent un enseignement, mais aussi l'organisation de l'ensemble du travail au niveau du cursus. L'organisation des apprentissages dans les curricula officiels prescrits, et dans ceux effectivement enseignés et évalués est importante pour le pilotage du système éducatif. Les formes d'implémentation dans la réalité quotidienne des classes montrent, indépendamment des recommandations officielles, l'omniprésence de certains genres (notamment les genres narratifs tout au long de l'école obligatoire et la dissertation dans les degrés du post-obligatoire). Ceci pose des problèmes aussi bien pour aborder la diversité textuelle (qui, par manque de temps ou en raison d'une vision étroite des priorités, peut se limiter à un seul genre dans les pratiques effectives) que pour le choix d'objets d'enseignement spécifiques (axés sur les besoins, les lacunes et les obstacles des élèves) permettant des espaces d'apprentissages (Marton & Tsui, 2004). Mais, au-delà de la création d'un espace de travail négocié avec les élèves pour travailler à partir de leurs besoins, les genres sont aussi des outils pour assurer des transitions et des transferts dans la progression curriculaire. Dans les transactions enseignant-élèves, le contraste entre les genres travaillés précédemment et l'activation de la mémoire didactique joue un rôle dans la planification générale de l'ensemble du travail sur la textualité. Par ailleurs, les transferts possibles des apprentissages d'un genre à un autre méritent d'être examinés, ne serait-ce que pour des raisons pratiques de gestion du temps attribué à la discipline scolaire. Gérer la progression curriculaire exige donc des propositions sur un regroupement de genres avec des critères didactiques.

Notre proposition de regroupement de genres (Dolz & Schneuwly, 1998) s'insère dans la tradition scolaire et prend en considération trois types de critères : les finalités sociales assignées à l'enseignement de l'expression et de la compréhension à l'oral comme à l'écrit ; la reprise des différentes typologies discursives existantes ; les recherches sur la progression de la compréhension et de la production de textes en situation scolaire. Ce regroupement, fondé sur des critères ayant trait à des finalités communicatives, cognitives et didactiques distingue cinq domaines sociaux de communication :

1) les genres de la culture fictionnelle (conte, fable, roman, etc.) ;
2) les genres permettant la documentation et la mémorisation d'actions humaines individuelles ou collectives (récit d'expérience vécue, récit historique, fait-divers, etc.) ;

3) la discussion autour de problèmes sociaux controversés (débat régulé, éditorial de presse, lettre au courrier des lecteurs, etc.) ;
4) la transmission et construction de savoirs (article encyclopédique, exposé oral, explication scientifique, etc.) ;
5) les instructions et prescriptions permettant la régulation de comportement (manuel d'utilisation, recette de cuisine, etc.).

Il est facile de percevoir les dimensions communes à l'intérieur de chaque groupe de genres et l'intérêt de rendre visible ce qui pourrait être transféré d'un genre à un autre. Ainsi, lorsqu'on travaille les genres narratifs de fiction, les différents genres (une fable, un conte de fée, une nouvelle fantastique, ou un récit d'énigme) partagent la création d'un univers de fiction, l'organisation chronologique des actions, leur mise en intrigue, et l'usage d'un certain nombre de régularités dans la textualisation (temps du verbe, organisateurs temporels, reprises anaphoriques, etc.). En revanche, chaque genre possède également des spécificités dans les caractères stéréotypés des personnages (par exemple, dans la fable, des animaux présentant des caractères moraux), dans la mise en scène de la narration, l'ordre et la visée du récit (par exemple, dans un récit d'énigme, la reconstruction à rebours de l'histoire d'un crime par les découvertes successives du détective).

La porosité des genres littéraires (Reuter, 1990 ; Denizot, 2008) traverse l'ensemble du regroupement que nous venons de présenter. Les contraintes communicationnelles des genres pragmatiques de la vie ordinaire établissent un rapport de conformité à l'horizon d'attente (Jauss, 1978) alors que les genres littéraires, en fonction du contexte de production sociohistorique, peuvent s'inscrire dans une logique d'adhésion ou de rupture, voire à l'entre-deux. La singularité joue un rôle particulier dans une esthétique moderne.

Du point de vue didactique, à ces cinq familles de genres qui partagent une partie des traits génériques, il y a à questionner le poétique aussi bien à travers les genres canoniques où il est reconnu, mais aussi, potentiellement, à travers la recherche de ce qui pourrait relever du poétique dans des genres qui ne sont pas *a priori* reconnus comme tels (aussi bien des textes en prose que sous forme versifiée). En effet, la poésie - difficile à définir - est une pratique très diversifiée qui dépasse les genres et qui invite à les questionner. On peut, par exemple, trouver un poème en prose rapportant un fait divers (le poème *Oklahoma* de Blaise Cendrars, par exemple), un aphorisme argumentatif de René Char, ou encore les fables de Lafontaine, textes poétiques qui s'inscrivent également dans un genre narratif. La poésie accueille une diversité de genres qui, au-delà des formes versifiées, mérite une prise en considération dans l'enseignement.

5. Evaluer le texte de l'élève dans une perspective générique

« *Les œufs que nous mangeons par paires semblent jumeaux*
alors qu'ils ne sont même pas cousins éloignés »
Gómez de la Serna

Une première tension que nous avons détectée dans l'enseignement par le genre est celle de l'évaluation des productions des élèves avec une centration sur des dimensions singulières ou transversales, évaluation qui prend plus ou moins en compte les dimensions génériques. La réception des textes d'élèves par l'enseignant, les gestes de correction et d'annotation des copies, ainsi que l'utilisation des grilles d'évaluation pour faciliter le transfert à d'autres productions seront examinés ci-après afin de montrer la dialectique texte-genre dans les pratiques d'enseignement.

a) La réception des productions singulières des élèves

« Un genre de longue tradition retombe en enfance à chaque nouvelle production. »
J. D.

Nous avons constaté, en analysant les pratiques scolaires de production écrite, que la réception, par les enseignants, des textes produits par les élèves s'effectue de manière diverse. Parfois, les enseignants lisent

et évaluent les textes du point de vue des dimensions qui traversent l'écriture en général. L'attention porte alors sur l'orthographe, le lexique, la maitrise de la conjugaison, le style personnel, et, chez les plus petits, la maitrise - ou non - du code. L'extrême opposé est celui de l'enseignant qui applique une grille d'évaluation sur les composantes standardisées du genre, parfois au détriment de la pertinence de l'écriture singulière du jeune apprenant. Enfin, certains enseignants reçoivent encore les textes d'élèves comme des actes communicationnels, individuels, originaux, créatifs et spécifiques. Dans ce dernier cas, les dimensions génériques sont faiblement - voire nullement - mobilisées.

Il est évident que dans le cadre d'une approche communicative, les textes singuliers de l'élève mérite un traitement en tant que tel. Rien ne remplace un dialogue avec l'élève sur le sens qu'il a voulu donner à son texte. Pourtant, si les dimensions génériques ne sont pas abordées, l'élève perd la possibilité d'une référence dans les conventions d'usage. Sans une lecture tentant de comprendre le sens du texte de l'élève et les significations qu'il attribue à des formulations atypiques, on risque une rupture dans la situation de communication et dans l'interprétation des facteurs pragmatiques ou intentionnels qui expliquent ces productions singulières. Par ailleurs, des productions véritablement originales qui subvertissent les conventions risquent d'être dévalorisées par une vision techniciste où l'attente ne vise qu'un produit standardisé. De même que les dimensions transversales du texte doivent, à un moment donné, être intégrées dans l'écriture, mais pas exclusivement. Nous savons que la surcharge cognitive dans l'écriture d'un texte peut amener à négliger les dimensions syntaxiques, mais celles-ci peuvent être traitées à différents moments. L'écriture et la révision du texte impliquent toujours un travail sur ces dimensions.

En quoi une réception du texte gagnerait à être abordée par les dimensions génériques ? Le regard sur la généricité suppose, dans l'enseignement, d'aller au-delà de la production singulière pour projeter l'élève dans un regard sur les pratiques de référence, dans l'adaptation au lecteur (qui accueille toujours le texte avec un horizon d'attente générique), et surtout pour réfléchir à toutes les composantes du genre, dans ses potentialités pour des productions écrites futures. Le rapport au texte écrit à l'école a toujours une visée d'apprentissage. C'est dans ce sens concret que le modèle didactique du genre fournit une plus-value au travail de l'enseignant. L'approche de l'enseignement par les genres présente une tension double, et avec les dimensions transversales, et avec les dimensions singulières, qui sont, en réalité complémentaires, et qui ne peuvent pas être négligées. Comprendre ce qu'a voulu dire l'élève, le rendre attentif au système de règles de la langue, à la pertinence du lexique utilisé, etc. n'est pas en contradiction avec la mobilisation de tous ces éléments dans la perspective du genre. Le problème, pour l'enseignant, réside dans la façon d'articuler ce triple regard. Le genre ne peut pas négliger le texte. Cependant, un travail sur les textes singuliers qui ne prendrait pas en compte l'outillage du genre limite les apprentissages de l'élève.

Les tâches proposées dans les moyens d'enseignement et par les enseignants peuvent évoquer, ou non, un genre, et proposent généralement des situations de communication dirigeant l'élève vers des productions singulières. Ces tâches ne sont pas toujours faciles à interpréter, et nous avons constaté des obstacles dans l'écriture associés aux situations proposées (Vuillet, Tobola-Couchepin, Mabillard, & Dolz, 2012). Parfois, la fictionnalisation de la situation de communication est assez éloignée des pratiques de référence du genre car celui-ci est forcément didactisé par les moyens d'enseignement ou par l'enseignant. La consigne ci-dessous, proposée par un enseignant, montre comment s'articule un genre argumentatif « *réponse au courrier des lecteurs* » fourni comme titre écrit du texte concret à réaliser. La tâche est formulée de la manière suivante :

> « *Lis attentivement le texte envoyé par Anne et réponds-lui (sous forme de lettre) en donnant ton avis* ».
>
> J'ai trente ans et j'aime bien lire la rubrique « Courrier des lecteurs ». Je suis maman d'un garçon qui va fêter ses 10 ans et je ne sais pas quel cadeau lui offrir pour son anniversaire. Mon fils voudrait tellement recevoir une console de jeu vidéo, mais moi, j'aimerais mieux lui acheter une planche à roulettes parce que je n'ai pas envie qu'il passe ses journées à l'intérieur, devant un poste de télévision. Pensez-vous que j'ai raison ? Anne

Le genre annoncé pour des élèves de 8-9 ans est une réponse au courrier des lecteurs, mais les élèves suivent souvent la consigne en écrivant une lettre à Anne, la mère d'un élève, sans s'adresser au public du journal de jeunesse et parfois, sans une perspective argumentative. Ils se limitent à exprimer leur position personnelle sur le cadeau à offrir au fils d'Anne, ou à donner leur avis général sur l'objet console de jeu

vidéo. La tâche présente des différences avec les courriers des lecteurs de la presse écrite (il existe une double transposition : dans l'adaptation à la presse pour la jeunesse et dans la transformation par l'enseignant). Et les textes écrits par de jeunes élèves débutants sont éloignés des articles de courriers des lecteurs d'un quotidien.

Un deuxième exemple issu d'un manuel officiel en Suisse (*Mon manuel de français*, 6e) illustre notre propos. Après la lecture d'un court article de journal sur l'éruption d'un volcan sur l'ile de la Réunion (fait divers), l'ouvrage formule la consigne écrite suivante : « *Rédige un petit texte pour préciser ce que tu connais de ce phénomène naturel. Si tu le souhaites, tu peux ajouter un dessin à ton texte.* » (p. 48). Aucun modèle du genre visé n'est fourni avant cette écriture. Après la réalisation d'un bricolage pour simuler une éruption volcanique (p. 52-53), la nouvelle tâche d'écriture proposée est la suivante : « *A partir de l'expérience réalisée, rédige une fiche synthèse pour décrire et expliquer le phénomène analysé en prenant soin de présenter l'expérience et d'expliquer le résultat.* » (p. 59). On passe d'un genre injonctif (notice de fabrication du bricolage) à un genre explicatif. Dans une visée de l'écriture au service de l'enseignement des sciences, la séquence proposée par ce manuel porte sur un thème développé dans une diversité de genres, et passe d'un genre à un autre sans préciser les transformations attendues dans l'écriture, ni le but ni le destinataire.

Par ces deux exemples, on voit que les consignes fournies combinent des éléments visant la production d'un ou plusieurs texte(s) avec une référence plus ou moins directe aux genres auxquels ils appartiennent. L'évaluation et la correction des productions textuelles doivent prendre en considération ces éléments, non seulement pour évaluer la capacité d'adaptation de l'élève à la tâche, mais également pour dégager de possibles obstacles associés à la compréhension et au traitement de cette tâche.

Deux gestes de l'enseignant sont à prendre en considération pour préciser le rapport entre texte et genre. Nous venons d'examiner le geste de mise en place de situations de production textuelle, lequel fait plus largement partie de la création de dispositifs d'enseignement. Nous allons à présent nous pencher sur les gestes d'évaluation, parmi lesquels la régulation du texte produit par le dialogue enseignant-élève, la correction et l'annotation de copies.

b) Réguler, corriger et annoter les copies d'élèves

« Il y a quelque chose à dire en faveur de
l'exception pourvu qu'elle ne veuille jamais devenir la règle. »
J. D.

L'hétérogénéité des textes produits par les élèves, à partir d'une même consigne, peut être très importante. La proximité ou la distance des textes empiriques considérés comme appartenant à un genre dans les pratiques sociales est très variable, notamment chez les élèves les plus jeunes. Avant de corriger, d'annoter et d'évaluer les copies des élèves, les enseignants expérimentés qui montrent un intérêt pour l'expression des apprenants questionnent ceux-ci pour leur permettre de clarifier ce qu'ils ont voulu dire. Ce dialogue constitue, pour nous, un geste de régulation qui croise la lecture et l'observation du texte écrit avec une activité métalangagière de la part de l'élève, lui permettant de revenir sur ce qu'il a écrit en précisant son intentionnalité. Le simple fait de lire à haute voix le texte produit, ou de se relire soi-même, peut amener l'élève à transformer directement des formulations ou à apporter des commentaires et des suppléments d'information. L'élève perçoit si le texte a été reçu et compris. Pourtant, rien ne remplace des questions sur la signification des formulations difficiles à suivre, sur les contenus thématiques et sur la forme du texte. Nous observons, dans nos recherches sur les pratiques d'enseignement, que ces questions gagnent à être formulées en utilisant une terminologie explicite sur les conventions génériques, ce qui contribue à développer des connaissances sur le genre et l'horizon d'attente sociale à atteindre. La plus-value recherchée par la didactique des genres est un déplacement et une reconnaissance des conventions discursives générales. Rien que dans le geste de régulation lors de la réception du texte produit, l'enseignant contribue à un enseignement explicite qui est au bénéfice de tous les élèves, notamment des élèves en difficulté. La singularité peut ainsi être accueillie tout en rappelant les conventions à respecter, la difficulté à se situer en dehors de toutes normes génériques, mais en valorisant l'individuation et l'originalité qui peuvent déjà être présentes depuis le plus jeune âge.

La pratique de la correction des erreurs des textes des apprenants constitue une forme d'intervention qui possède une longue histoire. Certaines pratiques d'enseignement se limitent à la correction et à l'annotation des textes rendus aux élèves. Dans le passé, l'institution prescrivait un retour de ces interventions sur les textes, et les inspecteurs, dans les visites de classes, vérifiaient la nature de ces retours. Dans les pratiques que nous avons observées, les gestes de correction et d'annotation des textes méritent d'être distingués. Parfois, l'enseignant corrige en rouge les erreurs orthographiques, ou, au contraire, souligne en vert les parties ne présentant pas d'erreurs, et rend la copie corrigée à l'élève pour qu'il puisse repérer ce qui est perfectible. Dans les pratiques ordinaires, l'attention portée aux dimensions transversales (orthographe, syntaxe, conjugaison et choix du vocabulaire) domine largement. En revanche, dans le geste d'annotation de copies, les questions et les appréciations s'étoffent et concernent également la signification d'une formulation, la catégorisation des erreurs, la planification du texte, le respect des conventions génériques et le style. Les finalités des remarques sur la singularité du texte, sur le respect des conventions ou encore sur le code linguistique ne sont pas identiques. L'avantage des annotations sur les conventions et les subversions discursives est de permettre à l'apprenant de se situer par rapport au système de normes collectives explicites et de s'approprier le genre. Il existe pourtant deux types d'altérité dans l'écriture de l'élève, celle issue de la méconnaissance des conventions collectives, et celle motivée par la recherche d'individuation et d'originalité. Les deux doivent être distinguées, mais leur traitement exige, dans les deux cas, une prise en considération des conventions génériques comme référence.

c) Vers un transfert sur d'autres textes appartenant au genre

« Dans le vocabulaire des couturiers seulement, patron est synonyme de modèle. »
De Aymond D'Alost

Enfin, les gestes d'évaluation (aussi bien de correction que d'annotation) peuvent avoir une visée de transfert. En effet, une grille d'évaluation construite avec les apprenants peut pointer des éléments de la tâche précise pour produire un texte singulier ou examiner les composantes du genre. La dérive d'une utilisation de ce type d'outils, d'abord comme aide-mémoire de la production pour l'élève, et ensuite comme grille d'évaluation par l'enseignant réside dans le fait que les élèves peuvent les appliquer mécaniquement et aboutir à des résultats très proches et, comme déjà signalé, excessivement standardisés. Toutefois, l'objectif est autre puisqu'il est de retenir et d'intérioriser de manière explicite les dimensions qui ne peuvent pas être négligées. Ici, la tentative est de chercher des items et des critères qui puissent être transférés à d'autres textes appartenant à la même galaxie de genres.

Nous avons examiné les tensions dans l'évaluation des productions écrites des élèves et nous n'avons pas l'espace pour étudier les tensions au niveau de l'évaluation de la compréhension. La construction du sens lors de l'écoute d'un enregistrement oral ou lors de la lecture d'un texte écrit se fait toujours à partir d'un texte singulier. Cependant, l'orientation pour l'horizon d'attente formulant des tâches relatives aux composantes du genre permet une centration sur des dimensions qui sont souvent négligées par l'apprenant. Comme pour l'évaluation de la production, il convient d'exploiter la complémentarité entre le regard direct sur le texte et une médiation par l'outil genre. En production comme en compréhension, il est important d'éviter les dérives d'une possible réification d'un regard exclusivement singulier ou d'un questionnement qui ne porterait que sur les dimensions associées aux régularités du genre. L'évaluation des capacités et des obstacles de l'apprenant implique ce double regard.

6. Intervenir sur le genre ou sur le texte ?

« Des pensées sans contenus sont vides,
des intuitions sans concepts, aveugles. »
Kant

Il n'existe pas d'entrée unique dans l'enseignement de l'écriture. Développer progressivement une maitrise de la diversité des pratiques d'écriture peut se faire de manières très différentes. Dans une vision de l'écriture comme un processus de production, et non seulement comme un simple produit final, les mises à jour sur les brouillons d'écrivains et d'élèves (Bucheton, 1995 ; Fabre-Cols, 2002), comme signalé dans la partie précédente, prennent toute leur importance. Cependant, les approches de cet enseignement peuvent être très diverses. Barré-de-Miniac (2000) évoque les entrées suivantes : l'appropriation du code et des fonctions de l'écrit dans les premières étapes de la scolarité ; le travail en projets d'écriture ; les procédures d'écriture et de réécriture à partir de brouillons ; les interactions lecture-écriture ; l'écriture au service de l'apprentissage d'autres disciplines ; les interventions centrées sur l'enseignement de l'orthographe ; les nouvelles technologies au service de l'écriture ; les ateliers d'écriture inventive ; et l'approche que nous sommes en train d'analyser, à savoir la caractérisation et la modélisation didactique des genres textuels pour l'enseignement. Aucune de ces entrées n'est exclusive bien que l'importance accordée à chacune puisse être très diverse. Nous allons montrer comment ces différences d'entrées peuvent s'entrecroiser dans les interventions des enseignants, tout en essayant de mettre en perspective le caractère intégrateur de l'approche par les genres.

Dans les interventions à propos de la construction du sens d'un texte, l'orientation préalable, les modes de lecture et la compréhension locale ou globale du texte en tant qu'objet social impliquent aussi la possibilité d'une perspective par les genres. L'intention de l'auteur, la forme du texte et les contenus thématiques dépendent du genre dont le texte singulier relève. Les dispositifs transversaux mobilisés systématiquement par les enseignants lors de l'entrainement à la lecture sont les suivants : questionnement sur le sens général du texte et sur les significations des différentes parties, le travail sur le vocabulaire nouveau présent dans un texte, et - chez les plus jeunes élèves - les activités visant la maitrise du code nécessaire au déchiffrage. A côté de ces activités relativement classiques, nous commençons à voir apparaître des catégories d'activités scolaires qui portent sur des genres textuels ou littéraires particuliers (Aeby Daghé, 2014). Les fiches accompagnant la lecture d'ouvrages pour la jeunesse présentent une diversité de ces activités. L'observation de l'enseignement explicite de la lecture au cours de la scolarité obligatoire (Thévenaz-Christen, 2014) montre l'existence de deux modèles de conception de la lecture. Le premier, modèle inférentiel de traitement de l'information, conçoit la lecture comme une activité de résolution de problème, alors que le second, modèle interprétatif, est instrumenté par un modèle de textes. Ce dernier se construit à partir d'un horizon d'attente forgé par les projets de lecture et les genres discursifs et textuels.

a) Le travail sur la textualité transversale et singulière

« Tout ce qui est pur en fait de style est élaboré. »
Gombrowicz

Accompagner l'apprentissage de la production écrite suppose d'intervenir sur les textes soit directement, soit grâce à des activités décrochées, soit encore dans une séquence articulant les différentes activités. La batterie d'activités scolaires sur l'orthographe présente dans les moyens d'enseignement est très importante. Elle concerne toutes les composantes du plurisystème orthographique. Souvent, celles-ci sont travaillées à l'aide de fiches d'exercices pour créer des automatismes, ou associées à la production d'un texte particulier (Allal, Bétrix Köhler, Rieben, Rouiller Barbey, Saada-Robert, & Wegmuller, 2001). De même, pour l'entrée dans le monde de l'écrit, Martinet, Cèbe et Pelgrims (2015) proposent un outil didactique centré sur l'apprentissage explicite des procédures requises pour copier rapidement et de manière automatique, et des stratégies de mémorisation de l'orthographe. Par ailleurs, les possibilités d'intervenir sur des phénomènes de textualisation à tous les niveaux sont très importantes. Les exercices portant sur des structures syntaxiques, sur les fonctionnements des temps du verbe, ou encore sur la cohésion et la cohérence du

texte peuvent se faire sans besoin d'une entrée par le genre. Les avantages d'une intervention intégrée au genre, comme nous l'avons déjà mentionné, concernent le sens du travail conduit avec les élèves (éviter la dérive techniciste) et la possibilité d'intégrer et d'expliciter le rapport entre les phénomènes transversaux et de textualisation abordés dans le cadre des pratiques sociales de l'écriture. Rien que pour le traitement d'un problème transversal, s'entrainer à travers des exercices de type *drills* ne suffirait pas. Il y a également à s'assurer que l'apprentissage de l'orthographe puisse être intégré dans la production d'un texte particulier. La précision du genre et des conditions de production entraine des conséquences, au moins en termes de représentations, pour les scripteurs. Les apprenants peuvent ainsi cerner l'importance de montrer une bonne maitrise de l'orthographe pour s'adapter à leurs destinataires. Par exemple, si les élèves sont en train de travailler sur une lettre de demande adressée à des autorités, ou sur un courrier aux lecteurs, publié dans le journal scolaire, ils perçoivent l'importance, pour le lieu de publication comme pour leur image, de la maîtrise de l'orthographe. Cependant, en ce qui concerne les phénomènes de textualisation, si nous voulons travailler sur une vraie maitrise du fonctionnement des temps verbaux ou de la connexion du texte avec des organisateurs textuels, ou encore sur les reprises anaphoriques, pour ne citer que trois mécanismes particuliers, les unités linguistiques mobilisées vont être différentes, et ici, l'approche par les genres nous semble particulièrement pertinente. En termes de progression curriculaire, toutes nos observations montrent un travail de plus en plus affiné sur le « style » dans les niveaux supérieurs d'enseignement. Mais le style ne se réfère pas uniquement à l'organisation des motifs esthétiques individuels d'un auteur. Il existe une stylistique pragmatique associée aux genres textuels, aux déterminations formelles qui les structurent et aux configurations d'unités linguistiques qui les composent. En suivant Adam (1997), le style mérite d'être réinterprété au sein d'une théorie du texte qui, pour nous, s'applique surtout aux genres textuels et aux conventions qui les caractérisent.

b) L'élémentarisation des dimensions génériques

« La pluie ne noie pas les puces »
Gómez de la Serna

L'approche par les genres procède par un mouvement qui va du complexe au simple, pour revenir au complexe. Le geste de l'élémentarisation des composantes se fait en fonction d'un examen des capacités initiales des élèves ou des nouveautés qui n'ont jamais été abordées. Pointer ces dimensions permet de focaliser explicitement l'attention de l'élève sur ce qu'il ne maitrise pas encore, de s'entrainer sur un mécanisme de textualisation nouveau. Comme nous l'avons défendu ailleurs (Dolz & Abouzaïd, 2015), les activités et les exercices scolaires aident à transformer les capacités des élèves à condition de remplir une série de conditions et de dépasser la logique de la répétition pour créer des automatismes. Simplement, une fois que l'apprenant travaille sur ces dimensions, il est nécessaire de les réinvestir dans un texte complet et en rappelant le rôle du mécanisme de textualisation étudié dans le genre particulier travaillé. Reprenons l'exemple de l'usage du passé imparfait/simple/plus-que-parfait dans l'écriture d'un récit d'énigme. Les exercices pour marquer le premier plan et l'arrière-plan du récit (figure et fond) ainsi que les *flash-backs* au plus-que-parfait peuvent être observés dans des récits d'énigme et travaillés ensuite dans des ateliers (ou modules) pour créer les effets de sens escomptés. Dans la recherche actuellement conduite sur les gestes de l'enseignant à propos de la production écrite d'une lettre au courrier des lecteurs, nous avons pu constater l'effet massif, aussi bien chez les élèves en difficulté que chez les élèves avancés, du travail sur le développement et la hiérarchisation des arguments en combinant des activités sur l'élaboration d'arguments et l'utilisation d'organisateurs textuels et numératifs (*tout d'abord, puis, ensuite, pour conclure*). L'élémentarisation et l'entrainement transforment les productions des élèves débutants scripteurs de 8-9 ans.

c) L'articulation genre-texte

« L'inconvénient du mot union au pluriel est que ça fait des unions. »
Vicent Roca

Quels que soient les contenus et la forme du texte à écrire, il convient d'articuler la réflexion sur le texte singulier et les conventions génériques. Chez les jeunes apprenants, nous avons constaté que le travail portant sur une situation de communication particulière permet à l'élève, progressivement, d'entrer dans des considérations génériques plus générales. Les conventions génériques plus abstraites sont difficiles à assimiler pour les plus jeunes élèves. Dans l'enseignement précoce de la production écrite, ils ont besoin de tâches et d'activités qui leur permettent d'anticiper très clairement le texte à écrire. Dans le cas particulier de l'écriture d'une lettre au courrier des lecteurs, certains enseignants travaillent à la fois sur plusieurs controverses (aller ou non en vélo à l'école, obligation ou non des devoirs scolaires, choix d'un cadeau pour un anniversaire, etc.). Le simple fait de passer d'un sujet à un autre et d'élaborer des arguments à propos de plusieurs controverses suppose une surcharge, et, à la fin, les progrès des apprenants ne sont pas si visibles. Au contraire, si la production initiale, le travail en atelier et la production finale se font sur le même texte, le risque devient alors d'ennuyer l'élève par la répétition, mais surtout de ne pas projeter l'apprentissage sur des questions plus générales pouvant être transférées d'un texte à un autre. Nous sommes en cours d'analyse des verbatims des interactions en classes, chez différents enseignants, afin de voir, très concrètement, comment l'enseignant alterne des interventions sur des textes effectivement produits par les élèves - avancés ou en difficulté - de manière à mieux comprendre l'intérêt et les formes concrètes que prend cette articulation. A l'autre extrême du système éducatif chez des élèves du post-obligatoire maitrisant déjà les principales conventions d'un genre textuel, il est possible de travailler la créativité et la singularité d'une manière différente. Là, les connaissances sur le genre constituent un socle pour le développement de l'écriture.

Conclusion

En guise de conclusion, l'approche par les genres est une approche qui ne se veut pas exclusive. Les genres textuels sont un outil didactique puissant permettant un mouvement de généralisation vers les conventions qui les constituent. Nous avons essayé, tout au long de cette contribution, de montrer les tensions existant au niveau de l'évaluation des capacités des apprenants, comme au niveau des interventions des enseignants, entre les textes singuliers et les genres. Il est vrai que dans les deux extrêmes, on peut remarquer, par l'observation des pratiques, des risques de réification. On peut aussi avoir une dérive techniciste par la force même de l'outil didactique genre, comme une impossibilité d'entrer dans le social si tout est porté sur l'individuel et le singulier. La dialectique proposée par l'approche par les genres n'a jamais prétendu exclure la singularité, la créativité et l'originalité, qui ont toute leur place dans le développement langagier à l'école. Cela dit, nous avons besoin d'en savoir plus sur la manière de dépasser, par les enseignants et par les élèves, les tensions évoquées. C'est pour cela que nous poursuivons nos recherches sur les pratiques d'enseignement. Dans la didactique des langues que nous défendons, ces tensions, loin d'être à bannir, méritent d'être connues et exploitées dans le développement professionnel des enseignants et le développement langagier des élèves.

Références bibliographiques

Adam, J.-M. (1997). Le style dans la langue. Une reconception de la stylistique. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Adam, J.-M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Aeby Daghé, S. (2014). Candide, la fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire. Berne : Lang.

Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller Barbey, Y., Saada-Robert, M. et Wegmuller, E. (2001). Apprendre l'orthographe en produisant des textes. Fribourg : Éditions universitaires.

Audigier, F. Crahay, M. Dolz, J. (2006). Curriculum, enseignement et pilotage. Bruxelles : DeBoeck.

Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

Barré-de-Miniac, Ch. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactique. Villeneuve d'Asq : PU du Septentrion.

Bronckart, J.-P., Blain, B., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). Le fonctionnement des discours. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. (1995). Ecriture, réécriture, récits d'adolescents. Berne : Lang.

Canvat, K. (1986). Types de textes et genres textuels. Problématiques et enjeux. Enjeux, 37/38, 5-29.

Couté, B., Durand, V., Pradeau, J. & Rondelli, F. (2004). Mon manuel de français, Paris : Retz.

Denizot, N. (2008). Genres littéraires et genres textuels en classe de français. Scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Lille.

Dolz, J. & Abouzaïd, M. (2015). La place de l'exercice sur la production orale et écrite dans l'enseignement et dans la formation, Lettre de l'AIRDF, 57, nn-nn.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Paris : ESF

Fabre-Cols, C. (2002). Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée, Paris : ESF.

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.

Mainguenau, D. (1998). Analyser les textes de communication. Paris : Dunod.

Martinet, C., Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2015). SCRIPTUM : un outil pour apprendre à écrire : copier et orthographier (classes ordinaires et spécialisées). Paris : Hatiers.

Marton, F. & Tsui, A.B.M. (2004). Classroom Discourse and the Space of Learning. London : Lawrence Erlbaum Associates.

Schneuwly, B. & Cordeiro, G. S. (à paraître). Le genre de texte comme objet d'enseignement - Comparaison de deux approches didactiques, in G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs [Ed.], Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique ?. Namur : PU Namur.

Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ? Pratiques, 67, 5-14.

Schneuwly, B. (1994). « Genres et types de discours. Considérations psychologiques et ontogénétiques », in Y. Reuter [Ed.], Les interactions lecture-écriture (pp. 245-263). Bern : Lang.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). Des objets enseignés en classe de français. Rennes : PUR.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas : Mercado de Letras.

Thévenaz-Christen, T. (2014). La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois. Namur : Diptyque, PU Namur.

Volochinov, V. (2010). Marxisme et philosophie du langage. Limoges, Lambert-Lucas, [Edition originale en russe : 1929].

Vuillet, Y., Tobola-Couchepin, C., Mabillard, J.-P. & Dolz, J. (2012). Dédoublement du genre et opérations de fictionnalisation : Faire « comme si c'était vrai » ou divers visages de l'altération didactique ? Éducation et didactique, 6/2, 87-100.

Vygotski, L. S. (1934/1995). Pensée et langage. Paris : Messidor.

Auteurs

Joaquim Dolz est professeur en didactique des langues et formation des enseignants dans la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève. Il est auteur de nombreuses publications dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage de la production de genres oraux et écrits. Ses travaux portent actuellement sur la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écriture et sur les gestes professionnels des enseignants face aux obstacles d'apprentissage des élèves. Il contribue avec l'équipe de recherche GRAFE à l'élaboration de nouveaux dispositifs pour l'enseignement des langues et à l'étude des objets enseignés en classe de français.

Myriam Abouzaïd est actuellement post-doctorante en didactique du français à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève. Auparavant, elle a travaillé, au sein du laboratoire LIDILEM de l'Université de Grenoble, sur les politiques linguistiques éducatives, l'aménagement linguistique et les contextes de minoration linguistique. Elle s'intéresse en particulier aux enjeux sociolinguistiques et didactiques soulevés par les situations de langues en contact.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2015 de forumlecture.ch

Vielfalt der Textsorten und Einzigartigkeit des Textes: Eine Grundspannungen der Sprachdidaktik

Joaquim Dolz et Myriam Abouzaïd

Abstract

Der Artikel befasst sich mit dem Einsatz von Textsorten beim Verfassen und Verstehen von Texten im Unterricht. Die Autoren zeigen auf, dass es wichtig ist, verschiedene Textsorten im Unterricht nicht nur einzeln zu bearbeiten, sondern auch ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Blick zu nehmen. Sie unterstreichen die Bedeutung einer Erwerbsperspektive bei der Beurteilung von Texten. Zudem verweisen sei auf die Vielfalt der Unterrichtspraktiken und die Schwierigkeiten von Lehrpersonen, fächerübergreifende Aspekte, textsortenspezifischen Konventionen und die singulären Textproduktionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

Schlüsselwörter

Hör- und Leseverstehen, textsortenspezifische Konventionen, Sprachdidaktik, Beurteilung, Textsorten, mündliche und schriftliche Sprachproduktion