

R&A

Recherches et applications

DANS LA MÊME COLLECTION

- n° 40 - **Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**
coordonné par François Mangenot et Charlotte Dejean-Thircuir
- n° 41 - **Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives**
coordonné par Mariella Causa
- n° 42 - **Langue et travail**
coordonné par Florence Mourlhon-Dallies
- n° 43 - **Quel oral enseigner, cinquante ans après le Français fondamental ?**
coordonné par Claude Cortier et Robert Bouchard
- n° 44 - **Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant**
coordonné par Fatima Davin et Jean-Pierre Cuq
- n° 45 - **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches**
coordonné par Evelyne Rosen
- n° 46 - **La circulation internationale des idées en didactique des langues**
coordonné par Geneviève Zarate et Tony Liddicoat
- n° 47 - **Faire des études supérieures en langue française**
coordonné par Chantal Parpette et Jean-Marc Mangiante
- n° 48 - **Interrogations épistémologiques en didactique des langues**
coordonné par Dominique Macaire, Jean-Paul Narcy-Combes et Henri Portine
- n° 49 - **Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures**
coordonné par Pierre Martinez, Mohamed Miled et Rada Tiversen
- n° 50 - **Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est**
coordonné par Véronique Castelotti et Jean Noriyuki Nishiyama
- n° 51 - **Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture**
coordonné par Robert Bouchard et Latifa Kadi
- n° 52 - **Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives**
coordonné par Marie-Christine Kok Escalle, Nadia Minerva, et Marcus Reinfried
- n° 53 - **Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures**
coordonné par Emmanuelle Huver et Aleksandra Ljalikova
- n° 54 - **Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues**
coordonné par Christian Ollivier et Laurent Puren
- n° 55 - **La transposition en didactique du FLE et du FLS**
coordonné par Margaret Bento, Jean-Marc Defays et Deborah Meunier
- n° 56 - **Pensée enseignante et didactique des langues**
coordonné par Jose Aquilar et Francine Cicurel
- n° 57 - **La grammaire en FLE/FLS**
Quels savoirs pour quels enseignement ?
coordonné par Jan Goes et Inès Sfar

À PARAÎTRE

- n° 59 - **Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/ apprentissage des langues**
coordonné par Haydée Silva et Mathieu Loiseau

Genres textuels/discursifs et enseignement des langues
037131 - ISBN 978-2-09-037131-4



9 782090 371314

ISSN 0994-6632
24/142/4

le français
dans
le monde

R&A N°58 Le français dans le monde

R&A

N°58
JUILLET 2015

Genres textuels/discursifs et enseignement des langues



CLE
INTERNATIONAL

Recherches et applications

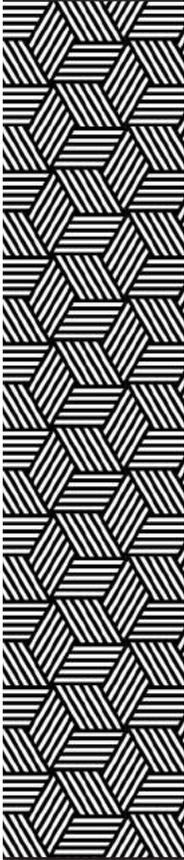
le français
dans
le monde

Genres textuels/ discursifs et enseignement des langues

Coordonné par Eliane Gouvêa Lousada et Jean-Paul Bronckart



Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
Alexandre Fine
Conception graphique
Miz'enpage
Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIFP



RECHERCHES ET APPLICATIONS
Le français dans le monde
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© **CLE International 2015**
La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite,
sauf accord préalable.

RECHERCHES ET APPLICATIONS
est la revue de la Fédération
internationale des professeurs
de français (FIFP)

Recherches et applications

le français
dans le monde

N°58
JUILLET 2015
PRIX DU NUMÉRO 20 90€

Genres textuels/discursifs et enseignement des langues

Coordonné par **Eliane Gouvêa Lousada et Jean-Paul Bronckart**

Comité de rédaction

Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)
Fatima Chnane-Davin (Présidente du conseil scientifique)
Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)
Danièle Moore (Présidente du conseil scientifique)

Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2, France) ; Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Monica Vlad (Universitatea Ovidius din Constanta, Roumanie) ; Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis ; Université nationale de Séoul, Corée) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Eliane Lousada (Universidade de São Paulo, Brésil) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine)

Comité de lecture

David Bel, Université normale de Chine du Sud (Chine) ; Alma Bolón, Universidad de la República (Uruguay) ; Mariana Bono, Princeton University (États-Unis) ; Encarnacion Carrasco Perea, Universitat de Barcelona (Espagne) ; Moussa Daff, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal) ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke (Canada) ; Christine Develotte, Institut français de l'Éducation – École Normale Supérieure de Lyon (France) ; Diane Farmer, University of Toronto (Canada) ; Carolina Gonçalves, Escola Superior de Educação de Lisboa (Portugal) ; Leif M. French, Université du Québec à Chicoutimi (Canada) ; Mailika Kebbas, École Normale supérieure d'Alger (Algérie) ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires (Argentine) ; Tony Liddicoat, University of South Australia (Australie) ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique (Grèce) ; Abdelouahad Mabrou, Université Chouaib Doukkali El Jadida (Maroc) ; Maurice Mazunya, Université du Burundi (Burundi) ; Mohamed Miled, Université de Carthage (Tunisie) ; Chantal Parpette, Université Lumière Lyon 2 (France) ; Jean-François de Pietro, Institut de recherches et documentation pédagogiques de Neuchâtel (Suisse) ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de Mexico (Mexique) ; Marielle Rispail, Université Jean-Monnet de Saint-Etienne (France) ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (France) ; Jérémie Seror, Université d'Ottawa (Canada) ; Javier Suso López, Universidad de Granada (Espagne) ; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka (Japon) ; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta (Roumanie)

Comité varia

Margaret Bento ; Robert Bouchard ; Piet Desmet ; Francine Cicurel ; Franz-Joseph Meissner



Cher lecteur de la revue

Recherches et Applications : le français dans le monde

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches et Applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde¹.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respec-

tées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité².

Enfin, *Recherches et Applications* est engagée dans un processus de collaborations avec des revues du domaine publiées dans d'autres pays pour des échanges d'articles, permettant d'étendre ainsi les espaces d'accès et la circulation des savoirs (*Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*).

Pour le Comité scientifique, les co-présidents
Francis Carton (ATILF, CNRS-Université de Lorraine, CRAPEL)

Francis.carton@univ-lorraine.fr

Patrick Chardenet (AUF, Université de Franche-Comté – UR ELLIAD)

patrick.chardenet@auf.org

Danièle Moore (Simon Fraser University ; DILTEC Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle)
danmoore@yahoo.ca

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

Genres textuels/discursifs et enseignement des langues

Présentation

JEAN-PAUL BRONCKART ET ELIANE GOUVÊA LOUSADA 9

Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques

FLORENCIA MIRANDA, MARIA ANTÓNIA COUTINHO 17

Cet article présente une approche différentielle des genres de texte, exploitant des outils d'analyse développés dans des travaux antérieurs, notamment les notions de paramètres de genre et de marqueurs de genre. Dans une première partie les auteures présentent leur conception des paramètres et des marqueurs, et analysent leur fonctionnement dans des textes de genres différents. Dans une seconde partie, elles engagent une réflexion sur les potentialités didactiques de cette approche différentielle.

As propriedades diferenciais dos gêneros e suas implicações didáticas

Este artigo apresenta uma abordagem diferencial dos gêneros de texto, através do recurso a ferramentas de análise desenvolvidas em trabalhos anteriores, nomeadamente as noções de parâmetros de gênero e de marcadores de gênero. No primeiro momento, tratar-se-á de explicitar a concepção de parâmetros e marcadores e de analisar o seu funcionamento em textos de gêneros diferentes. Num segundo momento, seguir-se-á a reflexão sobre as potencialidades didáticas desta abordagem diferencial.

Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livres de lecture en Suisse romande

BERNARD SCHNEUJWLY 27

Avec l'avènement de la forme scolaire moderne à la fin du XIX^e siècle apparaît la discipline « français » dont l'un des outils est le livre de lecture : objet langagier nouveau, composé de textes de différents genres. À travers l'analyse d'ouvrages de trois périodes contrastées (fin XIX^e, années 1920-40, 1980) en Suisse romande, nous décrivons leur genèse et leurs transformations, nous demandant si l'on peut définir ces ouvrages comme des « hypergenres ».

The reading book : a « hypergenre » ? Genre variation in reading books for 120 years of history in French-speaking Switzerland

With the emergence of the modern school form at the end of the 19th century, the school subject « French » is created whose main tool is the reading book: a new linguistic object, composed itself by texts of different genres. Through the analysis of reading books stemming from contrasted periods (end of 19th century, 1920-1930, 1980) in French speaking Switzerland, we describe their genesis and transformations, asking if they can be defined as « hypergenre ».

La place des genres dans l'enseignement de la production écrite et son évaluation à l'école primaire en France de 1972 à 2015

CLAUDINE GARCIA-DEBANC 37

Les genres occupent une place importante dans l'enseignement de l'écriture en France. La contribution montre la place relative accordée aux critères portant sur des caractéristiques génériques et aux critères relatifs à la maîtrise de la langue dans les programmes et dans les évaluations proposées en fin d'école primaire ou début de collège depuis 1989. L'étude recense ainsi les genres pratiqués et mentionnés dans les consignes d'écriture, les niveaux d'analyse privilégiés dans les critères d'évaluation et les indicateurs choisis.

The role of genres in evaluating written productions of 9-11 years old pupils (1978-2014)

Despite the fact that genres are rarely named in French curricula, they play an important role in teaching writing in elementary and secondary schools. This contribution deals with the place of genres in curricula and the role of genres criteria in evaluating written productions. The historic perspective allows to inventory genres present in curricula and writing tasks from 1978 to 2008 and to study evaluation criteria at the end of elementary school. We show that textual and genres criteria are less important now than in the precedent period.

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2015

Littératie et genres textuels dans les manuels scolaires pour l'école maternelle et primaire

LUZIA BUENO, ERMELINDA BARRICELLI 47

Cet article présente une étude sur les genres utilisés dans le matériel didactique pour la petite enfance, visant à comprendre le travail de littératie possible avec ce matériel, sur la base de la conception des genres du discours issue des travaux de Bakhtine, Bronckart ainsi que Schneuwly et Dolz. Les résultats de cette étude conduisent à une discussion sur la sélection des genres, la manière de présenter les textes, les activités proposées et leur contribution possible au développement de la littératie des enfants.

Letramento e gêneros textuais nos materiais didáticos para a escola maternal e primária

Este artigo objetiva discutir os resultados de um estudo sobre gêneros que são utilizados nos materiais didáticos voltados para a escola maternal para compreender o trabalho com letramento desenvolvido nesse material, com base na concepção de gênero do discurso, oriunda dos trabalhos de Bakhtin, Bronckart, assim como de Schneuwly e Dolz. Os resultados levam a uma discussão sobre a seleção dos gêneros, a maneira de apresentar os textos, as atividades propostas e o potencial de contribuição para o letramento das crianças.

Genres argumentatifs et enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français

NATHALIE DENIZOT 57

Après un retour sur la scolarisation de l'argumentation, pour montrer comment émerge cette notion de « genre argumentatif », l'article identifie et caractérise les genres argumentatifs littéraires, à partir des textes institutionnels et de sondages dans les manuels. Puis il interroge les liens que ces genres entretiennent avec les genres scolaires comme la dissertation et le commentaire, dont les liens avec l'argumentation sont mis en avant par les textes officiels.

Argumentative genres and teaching of the literature in the French school secondary system

This paper gives a short feed-back on the argumentation's schooling, in order to show how the "argumentative genre" came to light, and then identify and characterize the literary argumentative genres, from the institutional texts and from polls in textbooks. Then it questions the links which these genres maintain with the school genres as the dissertation and the comment, the links of which with the argumentation are put forward by the official texts.

Les genres et leurs « contre candidats » textuels et discursifs dans l'enseignement du français

ECATERINA BULEA BRONCKART 66

Cet article analyse de manière contrastive l'exploitation de la notion de genre textuel dans l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSco) et langue étrangère (FLE), à partir de documents prescriptifs et de manuels en vigueur en Suisse romande. Il montre les différences et les similitudes entre FLSco et FLE à ce niveau, ainsi que la mobilisation, corrélée ou substitutive aux genres, d'unités et de composantes textuelles/discursives autres que génériques (actes de langage, séquences, etc.).

Genres and their textual and discursive « counter-candidates » in French teaching

This paper proposes a comparative analysis of the way the notion of textual genre is used in French native language teaching (NLT) and in foreign languages teaching (FLT), on a sample of prescriptive documents and used textbooks in French-speaking Switzerland. This study shows the differences and similarities between NLT and FLT at this level, and also the mobilization, correlated or substitute for genres, of textual / discursive components other than generic (speech acts, sequences, etc.).

Les enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte

FLAVIA FAZION, ELIANE GOUVÊA LOUSADA 75

Cet article présente une analyse de la situation de production d'un manuel public de français langue étrangère, en mettant en dialogue les orientations officielles de l'État du Parana, au Brésil, le manuel élaboré et le récit d'expérience d'un enseignant qui a participé au processus d'élaboration du manuel. Les résultats montrent la nécessité d'adaptation du travail sur les genres au contexte brésilien ainsi que les réticences de certains enseignants élaborateurs à l'égard des orientations officielles.

O gênero de texto como eixo central da concepção de um livro didático de FLE

Este artigo apresenta uma análise da situação de produção de um livro didático público de francês como língua estrangeira, colocando em diálogo as orientações oficiais do estado do Paraná, Brasil, o livro didático elaborado e o relato de experiência de um professor que participou do processo de elaboração do livro didático. Os resultados mostram a necessidade de adaptação do trabalho sobre os gêneros ao contexto brasileiro, assim como as reticências de alguns professores-elaboradores em relação às orientações oficiais.

**Le fait divers et le récit de voyage :
deux genres textuels pour le développement
de la production écrite en FLE**

SJÉLEN MARIA ROCHA, RENATA AÑEZ DE OLIVEIRA,
PRISCILA AGUIAR MELÃO 86

Cet article rassemble quelques résultats de deux recherches de master sur l'usage de genres textuels comme instruments d'enseignement et apprentissage de la production textuelle en FLE. Basées sur le cadre théorique et méthodologique de l'Interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1999) et sur les principes d'ingénierie didactique proposées par Schneuwly et Dolz (2004), ces recherches ont cherché à mettre en évidence le développement des capacités langagières des élèves, dans le cadre de la production écrite de deux genres : le fait divers et le récit de voyage.

**O « fait divers » e o relato de viagem : dois gêneros textuais
para o desenvolvimento da produção escrita em FLE**

Este artigo reúne alguns resultados de duas pesquisas de mestrado, sobre o uso de gêneros textuais como instrumento de ensino e aprendizagem da produção textual em FLE. Fundamentadas, sobretudo, no arcabouço teórico e metodológico do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999) e nos estudos de didática propostos por Schneuwly e Dolz (2004), estas pesquisas procuraram verificar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, na produção escrita dos alunos, a partir do ensino de dois gêneros: o fait divers e o relato de viagem.

**La fonction épistémique du genre : lire en français
et écrire en espagnol à l'université**

MARÍA IGNACIA DORRONZORO, ESTELA KLETT 97

L'article présente une réflexion sur le renouvellement des cours de lecture-compréhension à l'université de Buenos Aires. Les auteurs décrivent le changement de cap opéré par l'introduction d'un travail assidu avec les genres textuels. La démarche vise l'articulation de la lecture en langue étrangère et de l'écriture en langue de scolarisation. La fonction épistémique du genre se manifeste dans les activités de compréhension en français langue étrangère comme dans celles de production de textes en espagnol.

**La función epistémica del género : Leer en francés y escribir
en español en la Universidad**

El artículo presenta una reflexión sobre la renovación de los cursos de lectocompreñión en la Universidad de Buenos Aires. Describe el cambio de rumbo realizado con la introducción de un trabajo permanente con géneros textuales. La propuesta busca la articulación de la lectura en lengua extranjera y la escritura en

lengua materna. La función epistémica del género se observa tanto en las actividades de comprensión en francés como en aquellas de producción de textos en español.

**Le conte étiologique chez des scripteurs français
et brésiliens de 7-8 ans, aspects didactiques
et linguistiques**

CATHERINE BORÉ 106

L'article analyse les différences observables dans les contes étiologiques produits en dyade par des scripteurs français et brésiliens de 7-8 ans. Celles-ci s'expliquent par : - la double nature, narrative et explicative, du genre dont la visée illocutoire nécessite un apprentissage formel et un étayage spécifique ; - la capacité plus ou moins grande du scripteur à intégrer divers moyens linguistiques dans l'expression de la causalité. L'article associe quatre éléments de l'action didactique à l'apprentissage de ce genre.

**The « etiologic tale » genre in French and Brazilian writers
(age 7-8), didactic and linguistic aspects**

This article analyzes the differences between young French and Brazilian writers' etiological tales produced in a collaborative task. Differences seem to be due to: - the double nature (narrative and explicative) of this genre, whose illocutionary aim requires formal and specific scaffolding ; - the greater or lesser ability of the writer to integrate various linguistic means available at his age, into the expression of causality. This article combines four elements of didactic action for learning this genre.

**Le discours justificatif
Conceptions d'élèves du secondaire québécois**

MARIE-HÉLÈNE FORGET, OLIVIER DEZUTTER 115

Cet article porte sur le « mode de discours » justificatif en tant qu'objet d'enseignement. Il traite de l'influence des conceptions des discours développées par les élèves à travers leurs expériences extrascolaires. Il présente des résultats d'une recherche qualitative, menée auprès de 15 élèves (12-14 ans), ayant permis de catégoriser six conceptions différentes de la justification. L'article se clôt sur une brève discussion à propos de la prise en compte de ces déjà-là sur le plan didactique.

**The justificatory discourse. Conceptions of pupils
from the Secondary of Quebec**

This article focuses on the justification discourse as a teaching object. It addresses the issue of the influence of discourse conceptions developed by the students through their social experiences. It presents results

from a qualitative research conducted with 15 students (12-14 years old), that allowed the categorization of six different justification conceptions. The article ends with a brief discussion about how to include those conceptions in teaching practices.

Systèmes d'activités, genres et enseignement de langue(s)

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO 125

Ce travail se base sur l'articulation entre système(s) d'activité(s) (Bazerman, 2005) et genre(s) de texte (Bronckart, 2006). Nous discutons de l'implication de cette articulation pour l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire, dans le cadre de la formation des enseignants. Nous présentons les systèmes d'activités qui ont permis l'identification d'ensembles de genres pertinents à la participation officielle d'étudiants brésiliens du cours de Lettres-Anglais à la Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME).

Sistemas de atividades, gêneros e ensino de língua(s)

Este trabalho toma como pressuposto a articulação entre sistema(s) de atividade(s) (Bazerman, 2005) e gênero(s) de texto (Bronckart, 2006). Assim, temos para objetivo discutir a implicação dessa articulação para a aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) no ensino superior (foco na formação de professores). Apresentamos os sistemas de atividades que possibilitaram o reconhecimento de conjuntos de gêneros relevantes a participação oficial de alunos brasileiros do curso de Letras – Inglês na Campanha Global pela Educação.

Projets didactiques de genre et formation continue des enseignants

ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES,
ANDERSON CARNIN 135

Cet article propose une analyse descriptive de la reconfiguration de la notion d'un Projet didactique de genre élaboré en collaboration par des chercheurs et des enseignants participant à une formation continue, et de l'effet de ce processus sur le développement professionnel. Cette reconfiguration est illustrée par l'analyse des commentaires de certains de participants au Projet, montrant qu'au travers de la réélaboration de savoirs épistémiques, une action s'exerce sur les savoirs praxéologiques.

Projetos didáticos de gêneros e formação continuada de professores

Este artigo tem por objetivo descrever a reconfiguração da noção de Projeto Didático de Gênero, concebida cooperativamente por pesquisadores e

professores participantes de uma formação continuada, e sua relação com o desenvolvimento profissional. Exemplifica-se esse reconfiguração a partir da análise das reflexões de uma das docentes participantes da formação continuada, mostrando que, através da (re) elaboração de saberes epistêmicos houve, também, uma ação sobre os saberes praxiológicos.

Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire

CATHERINE TOBOLA COUCHEPIN, JOAQUIM DOLZ 144

Cette contribution présente une modélisation didactique d'un genre argumentatif et une analyse des pratiques de son enseignement. Réalisée avec des élèves de 9-10 ans, l'analyse se centre sur l'activité enseignante et l'évaluation des capacités langagières des élèves. Elle montre l'intérêt de la didactisation du genre, les difficultés rencontrées par l'enseignant pour s'adapter aux capacités des élèves et l'importance d'un enseignement explicite impliquant la construction d'outils de médiation des apprentissages.

Las prácticas de evaluación en la enseñanza de la producción escrita de un género argumentativo en la escuela primaria

Esta contribución presenta un modelo didáctico de un género argumentativo y un análisis de prácticas de enseñanza. El estudio, realizado con alumnos de 9-10 años, analiza la actividad del profesor y las prácticas de evaluación de las capacidades verbales de los alumnos ; pone de manifiesto el interés del modelo didáctico del género, las dificultades del profesor para adaptarse a las capacidades de los alumnos y la importancia de una enseñanza explícita, implicando la construcción de herramientas de mediación de los aprendizajes.

Varia

Préparer les enfants au début du secondaire à l'intercompréhension au-delà de langues apparentées

STEFFI MORKÖTTER 156

P résentation

JEAN-PAUL BRONCKART

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

ELIANE GOUVÊA LOUSADA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

[...] l'énoncé, considéré comme une unité de communication et totalement sémantique, se constitue et s'accomplit précisément dans une interaction verbale déterminée et engendrée par un certain rapport de communication sociale. Ainsi, chacun des types de communication sociale [...] organise, construit et achève, de façon spécifique, la forme grammaticale et stylistique de l'énoncé ainsi que la structure du type dont il relève : nous la désignerons désormais sous le terme de *genre*. (Volochinov, 1930/1981, pp. 289-290)

La redécouverte de l'œuvre de Volochinov¹ dans le courant des années 1970 a constitué l'un des facteurs majeurs du réinvestissement de la notion de *genre textuel/discursif*, d'abord dans le champ des sciences du langage, ensuite dans celui de l'enseignement des langues. De très nombreux travaux, théoriques, méthodologiques et didactiques, ont dès lors été entrepris sur ce thème et si le présent numéro a naturellement pour objectif de mettre en évidence un ensemble d'innovations didactiques se réclamant de « l'entrée par les genres », il visera aussi à discuter de quelques questions et problèmes que pose aujourd'hui cette dominante centration sur la dimension de généricité. La plus banale de ces questions, mais aussi sans doute la plus redoutable, est celle du statut même de la généricité. Certes, dans la perspective ouverte par Volochinov la notion de genre, ne s'appliquant plus désormais aux seuls textes à caractère littéraire ou philosophique, rend compte du fait que toutes les productions verbales s'organisent selon des règles spécifiques façonnées au cours de l'histoire d'une communauté verbale pour s'adapter à – et nourrir les – diverses formes d'interaction communicative. Mais si ce principe général est unanimement admis, d'importantes divergences subsistent sur trois lourdes questions. Tout d'abord, la généricité s'applique-t-elle aux discours en tant qu'entités d'ordre sociologique, comme le soutiennent de fait les chercheurs adhérant à la définition de Rastier (« un discours est un usage de la langue normé par une classe de pratiques sociales participant d'une même sphère d'activité » - 2003, p. 11) ? Ou la généricité relève-t-elle de l'ordre proprement sémiotique, comme le pressentait Saussure et comme nous le soutenons pour notre part (cf. Bronckart,

1. Comme l'un de nous l'a démontré avec Cristian Bota (cf. *Bakhtine démasqué*, 2011), l'ensemble des textes originellement signés de Volochinov, tout comme ceux originellement signés de Medvedev, doivent être pleinement restitués à ces deux chercheurs, en dépit de l'entreprise de réattribution de ces textes à Bakhtine, qui constitue l'une des plus spectaculaires escroqueries intellectuelles du XX^e.

2014) ? Alternative dont l'adhésion au premier terme sous-tend la mobilisation du syntagme *genres du discours* et l'adhésion au second celle du syntagme *genres de textes*. Une deuxième question concerne le statut à accorder à ces entités que Genette (1986) qualifiait de *modes d'énonciation* (narratif, argumentatif, dramatique, interactif, etc.) : ces modes constituent-ils des principes organisateurs supraordonnés aux genres (position justifiant les appellations du type « genres narratifs », « genres argumentatifs », etc.) ou constituent-ils, comme le soutenait Genette lui-même, des formes infraordonnées aux genres, entrant dans la composition desdits genres et y introduisant potentiellement de l'hétérogénéité énonciative ? Et une autre question encore est celle de l'empan respectif des règles communes à tout texte, et des règles qui seraient propres à un genre ou à un ensemble de genres donnés.

Nous ne pourrions évidemment prétendre traiter de l'ensemble de ces problèmes dans le cadre du présent numéro (d'où la prudente expression *genres textuels/discursifs* utilisée dans notre titre), mais deux articles visent néanmoins à clarifier certains aspects de « ce qui fait genre ». Ayant adopté la perspective de *l'interactionnisme sociodiscursif*, qui est centrée sur les genres de textes et pose que les modes d'énonciation (requalifiés de « types de discours ») y sont infraordonnés, Florencia Miranda et Maria Antónia Coutinho résument les démarches qu'elles ont entreprises pour identifier les propriétés spécifiques ou définitives des genres. Elles ont introduit à cet effet les notions de *paramètres de genres* et de *marqueurs de genres*. La première notion désigne, sur le versant de la production textuelle, les restrictions de sélection que chaque modèle générique impose en ce qui concerne les thèmes possibles, la distribution des rôles énonciatifs, les registres lexicaux, les sortes de paratextes adéquats, etc. La seconde désigne, sur le versant de la réception, les entités linguistiques susceptibles d'actualiser un paramètre de genre et de constituer ce faisant des indices discriminatifs dudit genre. Après avoir présenté une analyse empirique des marqueurs susceptibles de discriminer deux genres de résumés, elles énoncent les implications que leurs études leur paraissent avoir pour les démarches d'enseignement de la production textuelle, en insistant en particulier sur la nécessité de concevoir une didactique des genres qui soit intimement articulée à une approche des activités communicatives d'un côté, des règles de la langue d'un autre côté.

Sous un angle plus spécifique, ayant trait à la généricité telle qu'elle se manifeste dans les écrits à visée didactique, Bernard Schneuwly s'interroge sur le statut des *livres de lecture* en procédant à l'analyse de la teneur d'un vaste corpus de livres ainsi désignés, utilisés dans les écoles de Suisse romande de 1870 à 1990. Son étude montre que ce type d'ouvrage s'est présenté d'abord comme un livre d'étude à finalités à la fois documentaire et littéraire, combinant les propriétés du

genre encyclopédie et celles de la chrestomathie. Plus tard, dans l'entre-deux-guerres, il est devenu une composante essentielle de l'enseignement du français langue de scolarisation (ci-après FLSc²) consacrée à la littérature, et sous l'effet des rénovations des années 1970/1980, il s'est à nouveau transformé en présentant des textes qui, d'un côté, portent sur des thématiques d'intérêt éducatif ou formatif, et d'un autre visent à la représentativité des textes en usage dans les activités de la communauté. Selon l'auteur, cette évolution montre que le livre de lecture constitue un exemple de « support aux faibles contraintes au sein duquel peuvent s'interpeller des genres divers », et donc un exemple de cette modalité de production discursive que Maingueneau qualifiait d'*hypergenre*.

Une deuxième question, en intersection avec la précédente, est de savoir quels sont les objets à enseigner qui sont effectivement visés par les expressions de « genre textuel » dans les documents d'encadrement ou de planification de l'enseignement des langues.

S'agissant du FLSc, Claudine Garcia-Debanc analyse la place prise par la notion de genre dans les programmes et dispositifs d'évaluation des productions écrites du système scolaire français, et elle montre que si les documents des années 1970/1980 témoignaient d'un réel souci de diversification des sortes d'écrits à enseigner, la notion de genre n'y était néanmoins que rarement mentionnée. La notion a par la suite été plus fréquemment utilisée, mais sans remettre en cause une catégorisation des textes traditionnellement tendue entre les pôles du narratif et de l'argumentatif. L'auteure relève aussi que les dispositifs d'évaluation récents témoignent d'un retour des critères morphosyntaxique et orthographique, au détriment des critères d'ordre textuel. S'agissant du portugais langue de scolarisation, Luzia Bueno et Ermelinda Barricelli, sur base d'une analyse de séries de manuels destinés aux élèves d'école maternelle et primaire, montrent que si les textes introduits dans ces documents relèvent d'une grande variété de genres, la plupart de ceux-ci sont en phase avec les activités culturelles des classes sociales les plus aisées, ce qui nuit à l'efficacité du nécessaire travail d'alphabétisation concernant une part importante des élèves. Les auteures relèvent aussi que ces séries ont une prédilection marquée pour l'imagerie et les textes à caractère poétique et elles soulignent enfin qu'en dépit de la diversité générique introduite, la notion de genre n'est pas exploitée en tant que telle, les textes servant uniquement de points de départ pour des activités et constats concernant des phénomènes lexicaux ou orthographiques « dé-textualisés ». Dans une analyse portant sur la *scolarisation de l'argumentation* dans l'enseignement du FLSc, Nathalie Denizot relève d'abord que l'argumentation n'est devenue objet d'enseignement à part entière que dans les années 1980, sous l'appellation de « texte argumentatif ». Par la suite, la légitimité scolaire de cet objet s'est

2. Dans ce numéro, l'expression « Français langue de scolarisation » sera utilisée de préférence à « Français langue maternelle », mais cette dernière expression sera conservée lorsqu'elle apparaît comme telle dans les documents sous analyse.

régulièrement accrue en même temps que son statut était progressivement saisi sous l'angle de la généricité. L'auteure démontre ensuite que deux lignées de genres argumentatifs (l'une à forte connotation littéraire, l'autre centrée sur des textes plus scolaires) coexistent dans les programmes sans vraiment s'articuler et que la tendance actuelle semble être à la restauration de la dominance des genres à enjeux littéraire. Ecaterina Bulea Bronckart présente quant à elle une étude des documents de prescription et des manuels en vigueur en Suisse romande pour l'enseignement du FLSco et du FLE, qui fait apparaître quatre modalités de sollicitation de la dimension générique. La première consiste en activités portant sur les paramètres et marqueurs de genre, au sens de Miranda & Coutinho, cas de figure cependant rare et quasi absent des documents de FLE ; la seconde réside en activités exploitant des genres mais portant sur des aspects linguistiques ou psychosociaux plutôt que sur des dimensions proprement génériques ; la troisième consiste en l'exploitation de fragments textuels relevant de fait des modes d'énonciation au sens de Genette ; la quatrième, adoptée surtout dans les documents et manuels de FLE, propose des activités centrées sur les actes de langage et/ou les situations de communication, dans lesquelles les genres ne sont pas désignés et travaillés en tant que tels.

Ces quatre contributions confirment que la notion de genre est relativement peu exploitée dans l'enseignement des langues secondes, sans doute parce que l'évolution des démarches méthodologiques y a abouti ces dernières décennies à une centration privilégiée sur cet amont de la généricité que constituent les situations de communication et les actes de langage ; les objectifs en ce domaine concernent dès lors surtout l'adéquation des textes aux situations d'action. S'agissant du FLSco, si la notion de genre s'avère présente dans les manuels, peu d'activités didactiques portent sur la généricité même. L'expansion de la mention des genres dans les documents didactiques semble ainsi ne constituer qu'un effet secondaire de la mise en œuvre du principe de *diversification* prôné en FLSco et FLE dès les années 1990 : pour désigner et classer les nouvelles sortes de textes à enseigner, il fallait bien se doter d'un terme « générique ». Et ce qui est en fait proposé dans la très grande majorité des documents actuels, ce sont des activités qui, à partir de l'examen d'un texte ou d'un segment de texte relevant d'un genre, portent sur des règles de structuration des textes en général.

Les évolutions qui viennent d'être illustrées ont engendré un besoin de *tester de nouvelles démarches d'exploitation didactique de la notion de genre* qui différencieraient : - les activités ayant trait aux genres dans leur spécificité ; - les activités portant sur les règles de structuration communes à tout texte ; - les activités portant sur les

propriétés des segments textuels relevant d'un mode d'énonciation donné (argumentation, narration, description, etc.).

Trois des contributions à ce numéro relatent des démarches de cet ordre dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères. Flavia Fazon et Eliane Gouvêa Lousada analysent une démarche d'élaboration, au Brésil, de manuels didactiques centrés sur les genres textuels et proposant des *séquences didactiques* pour l'enseignement de l'anglais, de l'espagnol et du français. Les auteures décrivent la structuration du manuel de FLE, dont l'intérêt majeur est d'être organisé en unités articulées à trois types d'objectifs correspondant aux trois types d'activités ci-dessus évoquées : - activités visant au développement des capacités d'adaptation au contexte (ou « capacités d'action ») ; - activités visant à la maîtrise des configurations constitutives des modes d'énonciation (ou « capacités discursives ») ; activités visant à la maîtrise des règles de structuration de tout texte (ou « capacités linguistico-discursives »). Les auteures décrivent également les adaptations du modèle originel des séquences didactiques qui ont été requises pour tenir compte des particularités de l'enseignement du FLE et elles analysent aussi les difficultés rencontrées par certains des rédacteurs pour comprendre les orientations de cette innovation et y adhérer. Dans une perspective analogue, Suélen Maria Rocha, Renata Añez de Oliveira et Priscila Aguiar Melão présentent les résultats de deux démarches de conception et de mise en œuvre de *séquences didactiques* relatives à un genre spécifique, dans le cadre d'un programme d'enseignement du FLE dispensé par une université brésilienne : la première séquence portait sur le genre « fait divers » et visait à développer la maîtrise de mécanismes énonciatifs comme la cohésion nominale ou les modalisations ; la seconde portait sur le genre « récit de voyage » et visait à développer la capacité à insérer des marques de subjectivité à caractère stylistique. Si dans les deux cas, ces innovations ont permis de notables développements des capacités des élèves, les auteures relèvent cependant, tout comme Fazon et Lousada, que de tels effets positifs ne peuvent être obtenus qu'au prix d'une sérieuse adaptation du schéma-modèle des séquences didactiques aux réalités et spécificités de la population d'apprenants concernée. María Ignacia Dorrnzoro et Estela Klett relatent pour leur part une recherche portant sur les cours de lecture en langue étrangère de l'Université de Buenos Aires, qui visent à la compréhension de textes de transmission de connaissances. Après avoir décrit l'évolution de la conception de ces cours depuis leur création en 1959, elles discutent des raisons et motivations ayant conduit à centrer désormais ce dispositif sur la *maîtrise des genres en usage* dans les professions auxquelles se destinent les étudiants. Les auteures commentent alors une originale situation d'articulation de genres différents, couplée à un travail sur l'espagnol et le français et différenciant aussi activités de lecture et d'écriture : lire en français un article scientifique et en proposer un

rapport en espagnol. Leur analyse montre que ce dispositif didactique croisant les genres, les langues et les sortes d'activités a des effets très positifs sur le développement général des capacités langagières. S'agissant de l'enseignement de la langue de scolarisation, Catherine Boré présente les résultats d'une démarche didactique s'adressant à des élèves français et brésiliens et ayant consisté à leur faire produire, en dyades, des *contes étiologiques*. Dans son analyse des récits produits par les élèves, l'auteure a repéré les éléments explicatifs qui y apparaissent et a mis en évidence quatre types de structuration, allant des textes narratifs avec formule explicative finale à des textes n'étant ni narratifs ni explicatifs. La comparaison entre les productions des élèves brésiliens et français a fait apparaître que les contes brésiliens étaient surtout narratifs-explicatifs, étaient plus longs et utilisaient davantage que les textes français les états internes et discours directs des personnages. Ces différences semblent tenir au fait que les élèves brésiliens ont eu droit à un type d'étayage très individualisé et ont pu accéder à divers outils scripturaux fournis par les enseignants, ce qui a conduit l'auteure à relever que l'enseignement d'un genre implique une analyse de ses difficultés spécifiques ainsi que l'identification des moyens linguistiques permettant d'y répondre. Marie-Hélène Forget et Olivier Dezutter rendent compte pour leur part d'une recherche centrée sur les représentations génériques des élèves, plus particulièrement sur les représentations qu'ont de *la justification* les élèves du secondaire québécois. Trois conceptions ont été mises en évidence : dans une première, les élèves, considérant que leur revient le *fardeau de la preuve*, conçoivent la justification sous la forme d'une plaidoirie, d'un arbitrage ou d'une explication ; dans une seconde, la justification est conçue comme *occasion de se mesurer* à un « adversaire » et prend le statut de *joute* ; dans une troisième, la justification devient une occasion de *s'affirmer*, d'énoncer une position ou de défendre une conclusion. Les auteurs en concluent que si plusieurs de ces conceptions s'avèrent opérationnelles, d'autres peuvent engendrer des comportements moins appropriés, et que des démarches formatives en ce domaine paraissent donc nécessaires.

Trois contributions portent sur *l'utilisation de la notion de genre dans la formation continue d'enseignants* ou dans la formation d'étudiants universitaires. Vera Lopes Cristovão rend compte d'une expérience réalisée avec des étudiants d'anglais d'une université brésilienne, qui portait sur l'utilisation des séquences didactiques dans l'enseignement de l'anglais et qui était combinée à la participation de ces étudiants à une *Campagne Globale pour l'Éducation*. Cette recherche s'est donné comme cadres théoriques l'interactionnisme socio-discursif s'agissant des séquences didactiques à élaborer et l'approche des systèmes d'activités de Bazerman pour ce qui a trait aux interventions dans la *Campagne*. Le croisement entre ces deux approches s'est révélé

extrêmement fructueux, la participation aux activités éducatives externes n'ayant été possible qu'à travers la circulation et la consommation de genres de textes divers (articles d'opinion, récits de conversations avec les représentants de la sphère sociopolitique de la ville, etc.), et l'étude des systèmes d'activités et de leurs contextes ayant été déterminante pour permettre la réalisation des activités et le mouvement entre les différents systèmes de genres. Ana Maria Guimarães et Anderson Carnin présentent de leur côté le bilan d'une démarche de formation continue d'enseignants de langue de scolarisation, dans laquelle formés et formateurs ont le même droit à la parole et la même possibilité de changer le cours de la recherche. Intitulée *Projet Didactique de Genre*, cette démarche visait à faire émerger les pratiques sociales de la communauté d'insertion des élèves, à identifier les genres articulés à ces pratiques et à procéder à la didactisation de ces genres. Les auteurs centrent leur analyse sur le projet d'une enseignante qui avait entrepris un travail comportant l'analyse de la pratique sociale « trouver un emploi », la rédaction des genres en rapport à cette pratique (curriculum et lettre de motivation) et l'exploitation de ces genres en situation extrascolaire. Outre son efficacité dans le développement des capacités textuelles des élèves, cet exemple fait apparaître qu'en raison notamment des prises de conscience et réorientations qu'elles suscitent, les démarches de ce type peuvent constituer un réel instrument de développement des enseignants qui s'y impliquent. Catherine Tobola Couchepin et Joaquim Dolz analysent enfin une démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation formative des productions d'élèves de 9/10 ans dans le cadre d'une séquence didactique portant sur le genre argumentatif *Réponse au courrier des lecteurs*. L'examen des données recueillies montre que l'enseignant a exploité les outils professionnels mis à sa disposition pour effectuer une réelle didactisation du genre à enseigner, mais qu'il n'a pas réussi à faire en sorte que les élèves collaborent à la construction de la grille d'évaluation. Ses propres interventions évaluatives ont consisté en constats formulés en un métalangage adapté aux élèves, et en l'application d'une grille d'évaluation à caractère classiquement sommatif. Pour les auteurs, ce repli final, comme le faible engagement des élèves dans la construction de la grille, pourraient être dépassés au prix d'une démarche supplémentaire de formation portant sur les propriétés spécifiques du genre, sur les obstacles que celles-ci génèrent et sur les dimensions techniques de l'évaluation formative.

Les analyses de documents officiels et de manuels présentées dans ce numéro font apparaître que si la notion de genre s'est fortement répandue depuis deux décennies dans l'enseignement des langues étrangères et des langues de scolarisation, c'est surtout en tant qu'indice de la mise en œuvre du principe de *diversification* (de *représentativité* ou d'*authenticité*) des textes à mobiliser dans les

activités d'enseignement. Les démarches proposées dans ces documents ne portent en effet que rarement sur la généricité en tant que telle, et les genres n'y constituent de fait que des supports pour des activités ayant pour cible les règles générales de structuration des textes, voire des aspects de vocabulaire ou de grammaire phrastique. Les diverses innovations didactiques présentées dans d'autres contributions à ce numéro montrent pourtant qu'un travail portant spécifiquement sur la dimension de généricité peut s'avérer productif, aussi bien dans la formation langagière des élèves que dans celle des futurs enseignants. Mais il convient bien évidemment de poursuivre et de développer les recherches appliquées de ce type, à nos yeux dans une double perspective. La première serait de clairement distinguer les objets d'enseignement pouvant être visés dans les approches par les genres et de mieux cerner les activités adaptées à chacun de ces objets. La seconde viserait à la mutualisation des démarches d'innovation à ce jour propres, soit à l'enseignement des langues étrangères, soit à celui des langues de scolarisation : d'un côté s'inspirer des manuels du FLE pour développer en didactique du FLSCO des activités centrées sur l'amont de la généricité (les actes de langage ou les situations de communication) ; réciproquement s'inspirer de récentes innovations en FLSCO pour développer en FLE des activités centrées sur la généricité et mobilisant notamment les notions de paramètres et de marqueurs de genre.

Références

- BRONCKART, J.-P., (2014), « Les genres de textes, cadres organisateurs de la "vraie vie" des signes », dans Monte, M. & Philippe, B.G., *Genres et textes : déterminations, évolutions, confrontations. Hommage à J.-M. Adam*, Lyon, PUL, p. 39-48.
- BRONCKART, J.-P. & BOTA, C., (2011), *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*, Genève, Droz.
- GENETTE, G., (1986), « Introduction à l'architexte », dans Genette, G. et al., *Théorie des genres*, Paris, Seuil, p. 89-159.
- RASTIER, F., (2003), « Le langage comme milieu : des pratiques aux œuvres », *Texte, [En ligne], Dits et inédit*, URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=545>.
- VOLOCHINOV, V.N., ([1930]1981), « La structure de l'énoncé », dans Todorov, T., *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique*, Paris, Seuil, p. 287-316.

L es propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques

FLORENCIA MIRANDA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO & CENTRO DE LINGÜÍSTICA
DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

MARIA ANTÓNIA COUTINHO,

CENTRO DE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Depuis la contribution fondatrice de Volochinov ([1929]1977) qui a associé la notion de genre de texte aux différents contextes d'activité sociale et communicative, cette même notion est devenue centrale dans le domaine des études linguistiques sur les textes et les discours, aussi bien que dans les approches de didactique de la langue (de scolarisation ou seconde/étrangère) centrées sur les capacités textuelles et discursives. Cette centralité n'empêche pourtant pas des différences significatives, concernant soit la place accordée aux genres eux-mêmes, du point de vue de la description issue de (ou liée à) la recherche, soit les conséquences didactiques qui en découlent. Dans la présente contribution, nous défendrons la nécessité et l'intérêt d'une analyse des propriétés différentielles des genres. Après avoir justifié cette approche, nous présenterons nos outils d'analyse, notamment les notions de *paramètres de genre* et de *marqueurs de genre* (Coutinho & Miranda, 2009, Gonçalves & Miranda, 2007, Miranda, 2004, 2010) et nous procéderons à l'analyse de textes de genres différents. Au plan didactique, nous montrerons dans quelle mesure un travail sur les propriétés différentielles des genres est susceptible de contribuer à la maîtrise de la production textuelle.

L es genres se laissent-ils décrire ?

Dans la bibliographie spécialisée, les genres sont généralement considérés comme « impossibles à décrire », en raison surtout de la diversité et de la mutabilité qui les caractérisent. Ces deux caractéristiques

n'empêchent cependant pas les genres de réellement fonctionner : face à la diversité des situations de communication orale ou écrite, les personnes recourent, de façon plus ou moins explicite et consciente, aux genres dont elles disposent. Un autre argument à l'appui de la thèse de l'impossibilité de description tient au fait que chaque genre se configure à travers une multiplicité de facteurs en interaction. Sur ce point précis, la notion de *genre de texte* se différencie des *typologies textuelles* : qu'elles soient situationnelles, énonciatives ou fonctionnelles, ces dernières sont en effet établies à partir d'un seul critère ou point de vue. Mais ce qui ne peut être saisi sous typologie ne résiste pas pour autant à l'effort de description. En fait, ce sont plutôt des habitudes méthodologiques (voire des options épistémologiques) qui sous-tendent ce trop rapide constat d'impossibilité : la science positiviste a posé la nécessité des réductions méthodologiques pour assurer la « fiabilité » des données ou résultats ; or, lorsqu'on se propose d'observer un objet dans sa complexité constitutive, il faut se donner les moyens de comprendre ce dont il est question et de le décrire aussi finement que possible sans viser à contrôler l'objet observé. C'est sur ce plan que se situe l'enjeu de la description des genres : se donner des outils de travail aptes à rendre compte d'objets instables et complexes par définition, tels que les genres de texte.

Des catégories d'analyse : paramètres et marqueurs

Tout texte étant produit à partir d'un « modèle de genre » (cf. Bronckart, 1996, p. 5-6 ; 1997, p. 40 ; 2008, p. 40), sa production et sa réception impliquent la (re)connaissance des traits particuliers de ce modèle. En production, ce modèle constitue un faisceau de paramètres de textualisation ou *paramètres de genre* qui régulent ou orientent, avec plus ou moins de contraintes/liberté, les possibilités d'utilisation des ressources sémiotiques. Tout au long de la vie on apprend ainsi à produire des textes de genres différents (conversation avec sa maman, rédaction à l'école, poème, thèse, etc.), ce qui implique l'actualisation de leurs paramètres distinctifs (ou normes particulières). Chaque genre présélectionne en effet des thèmes possibles (ou non), des façons d'assumer (ou non) certains rôles énonciatifs, des façons de faire (ou défaire) des phrases, un vocabulaire particulier, des actes illocutoires probables, la présence ou l'absence de systèmes sémiotiques autres que linguistiques, la structuration et l'extension globale du texte, et d'autres éléments encore. Ces paramètres sont des traits permettant de construire une relative identité générique ; identité « relative » parce que les paramètres sont dynamiques et que les genres se modifient dans le temps et dans l'espace ; à chaque époque et dans chaque société il

est possible d'identifier des configurations paramétriques divergentes, et c'est cette dynamité qui justifie le développement d'études diachroniques et d'études comparatives de genres.

Sous l'angle de la réception des textes (dans les situations de lecture, d'écoute ou d'analyse), on peut reconnaître le genre du texte par les pistes que ces paramètres révèlent. Ces pistes, que nous nommons *marqueurs de genre* (Miranda, 2004 ; 2010), sont constituées de tout mécanisme ou unité textuelle fournissant un trait spécifiquement associé à un genre. Un marqueur est donc une unité ou un procédé sémiotique quelconque qui fonctionne comme indice de l'actualisation d'un paramètre générique à valeur distinctive. Dans nos travaux antérieurs nous avons distingué deux classes de marqueurs de genre : les *marqueurs autoréférentiels* et les *marqueurs inférentiels*. Les premiers expriment de façon explicite la catégorie générique du texte ; il s'agit par exemple des étiquettes génériques (*publicité, roman, rapport, entretien*, etc.) placées dans le péritexte de certains exemplaires de genres, ou de syntagmes nominaux intégrés au corps du texte qui explicitent le genre dont celui-ci relève (« j'envoie cet e-mail pour... », « le but de cet article est... », « dans la section X de cette thèse nous avons vu... »). Les marqueurs inférentiels renvoient quant à eux aux paramètres de façon implicite ou indirecte et ne sont identifiables qu'au prix d'un travail interprétatif activant les savoirs que l'interprétant s'est construit des textes du genre concerné. Un des exemples les plus évidents de cette classe de marqueurs est celui des expressions ritualisées telles que « *Il était une fois...* » (conte), « *Par la présente...* » (lettre) et « *Les températures sont en baisse / Nuages épars, averses* » (prévision météo). Les marqueurs autoréférentiels peuvent fonctionner de façon isolée et dans ce cas l'identification de ce seul mécanisme permet de reconnaître le genre. Les marqueurs inférentiels constituent quant à eux des indices que le récepteur apprend, dans la plupart des cas, de façon inter-reliée, par ce que ces marqueurs – aussi bien que les paramètres qu'ils indiquent – sont *spécifiques* d'un genre mais non *exclusifs*.

Comme nous l'avons montré (Miranda, 2010 ; Coutinho & Miranda, 2009), les marqueurs inférentiels peuvent être classés en six groupes, correspondant à six dimensions de l'organisation interne des textes : dimension thématique (ou lexico-sémantique), dimension énonciative, dimension compositionnelle, dimension dispositionnelle (présentation matérielle), dimension stratégique/intentionnelle et dimension interactive¹.

Exemples du fonctionnement des paramètres et des marqueurs

Les lecteurs d'un magazine ou d'un journal sont capables d'y distinguer, rapidement et sans effort, des genres différents, journalistiques,

1. Cette proposition se fonde sur une lecture critique des contributions de Adam (2002), Bronckart (1997) et Maingueneau (2002). Pour une présentation plus détaillée, cf. Miranda (2010).

publicitaires, ou articulant les deux domaines. Dans ces cas de « lecture rapide » interviennent les *marqueurs dispositionnels* ou de *présentation matérielle* (typographie, variation chromatique, formatage en colonnes, etc.) et les *marqueurs compositionnels* (sections du plan de texte comme la présence de titres ou d'images, certaines constructions syntaxiques locales, etc.). Ils permettent de distinguer rapidement les genres purement publicitaires (comme les annonces) et les genres journalistiques. Parfois, des marqueurs de ce type permettent même d'identifier le genre d'un texte produit dans une langue que l'on ne connaît pas.

Voyons maintenant le fragment de texte suivant:

T3 | À AVENIDA DE ROMA Apartamento T3 (1 quarto é suite), bastante amplo. Remodelado. Vista desafogada. Exposição solar nascente/poente. Cozinha não equipada. 2 WC. 1º Andar com elevador

Quelqu'un connaissant un peu le portugais et ayant une certaine expérience textuelle pourra identifier rapidement un ensemble de *marqueurs génériques* particuliers : des *marqueurs thématiques* (le vocabulaire concernant le logement et l'activité immobilière) et des *marqueurs compositionnels* (séquence descriptive établie par l'énumération de phrases nominales et l'emploi d'abréviations comme T3 et WC). Même hors de son contexte de circulation, ce fragment peut aisément être reconnu comme faisant partie d'une petite annonce (d'immeubles). Si l'on y ajoute maintenant une image un peu plus fidèle au texte (Texte 1), ce sont d'autres marqueurs (dispositionnels, compositionnels, thématiques, interactifs, stratégiques, énonciatifs) qui permettront de spécifier qu'il s'agit d'une petite annonce publiée en ligne.

Texte 1. Source: <http://www.classificadoscm.pt/>

Arrendamento Apartamento T3 Lisboa
Lisboa, Lisboa, São João de Deus
780,00 €

Responder a este anúncio Adicionar aos favoritos Share +

Enviar por email Imprimir Denunciar



Ver os 20 fotos ▶

Distrito Lisboa	Concelho Lisboa	Freguesia São João de Deus
Tipo de anúncio Oferta	Finalidade Arrendamento	Tipologia T3
Estado Usado	Área 110,00 m ²	And -
Classificação energética C	Visita virtual -	Ref. do anúncio 120531175-32

Descrição
T3 | À AVENIDA DE ROMA Apartamento T3 (1 quarto é suite), bastante amplo. Remodelado. Vista desafogada. Exposição solar nascente/poente. Cozinha não equipada. 2 WC. 1º Andar com elevador. Valor da Rend. Mensal: ID RE/MAX: 120531175-32

Dans ce cas l'identification du genre ne paraît pas problématique, mais cela n'arrive cependant pas avec n'importe quel texte. Dans la « nébuleuse de l'architexte », pour reprendre l'expressive métaphore de Bronckart, il y a des genres qui peuvent se différencier nettement et des genres aux frontières moins évidentes. Les deux textes ci-dessous nous permettront d'exemplifier le dernier cas. Le premier (Texte 2) est un résumé de communication (ou résumé pour colloque) ; le second (Texte 3) pourrait aussi être appelé résumé de communication, mais il s'agit en fait d'un exemplaire d'un autre genre fréquemment qualifié de résumé d'article, résumé de travail scientifique, voire abstract.

Texte 2. Source : Caderno de Resumos do V Simpósio
Internacional de Estudos de Gêneros Textuais

USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AINDA UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES

Erivaldo Pereira do Nascimento - UFPB
erypn@hotmail.com

O presente trabalho se propõe relatar e analisar uma experiência de formação continuada, fundamentada em sequência didática com gêneros textuais, para professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, no Município de João Pessoa-PB. O projeto de formação tinha como metas apresentar os fundamentos da concepção sociointeracionista da linguagem, estabelecendo uma correlação com as diretrizes educacionais propostas pelos PCN, orientar e elaborar cooperativamente procedimentos metodológicos em conformidade com a nova orientação, sobretudo no trabalho com gêneros textuais. O projeto teve como embasamento a Teoria Enunciativa-Discursiva de Bakhtin (1992) e as orientações teóricas do grupo de Genebra (Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004)). O grupo defende que o gênero apresenta-se como um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. A experiência foi realizada durante todo o ano de 2008, atendendo a aproximadamente 150 professores da rede municipal, assistidos por 10 professores da UFPB, UEPB e CEFET-PB. O trabalho foi operacionalizado por meio de formação teórica, elaboração e análise de recursos didáticos como planos de aula e sequências didáticas por cada professor e sua devida aplicação em sala de aula. Nesta comunicação, apresentaremos uma análise do trabalho desenvolvido, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como corpus os relatórios de acompanhamento dos professores formadores.

Texte 3. Source : http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/uso_dos_generos_textuais_no_ensino_fundamental_ainda_um_desafio_para_os_professores.pdf.

USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: AINDA UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do
(UFPB – Doutor em Letras – ery.nascimento2008@gmail.com)

RESUMO: O presente trabalho se propõe relatar e analisar uma experiência de formação continuada, fundamentada em sequência didática com gêneros textuais, para professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, no Município de João Pessoa-PB. O projeto teve como embasamento a Teoria Enunciativa-Discursiva de Bakhtin (2000) e as orientações teóricas do grupo de Genebra (Bronckart (1999), Schneuwly (1994, 1997), Schneuwly e Dolz (2001, 2004)). A experiência foi realizada durante todo o ano de 2008, atendendo a aproximadamente 150 professores da rede municipal, assistidos por 10 professores da UFPB, UEPB e CEFET-PB. O trabalho foi operacionalizado por meio de formação teórica, elaboração e análise de recursos didáticos como planos de aula e sequências didáticas por cada professor e sua devida aplicação em sala de aula. Neste trabalho, apresentamos uma análise da experiência realizada, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como *corpus* os relatórios de acompanhamento dos professores formadores.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Textual/Discursivo; Sequência Didática; Ensino.

Pour comprendre pourquoi ces deux textes relèvent de genres distincts, il faut d'abord rappeler qu'ils ont été produits dans des

contextes ayant des caractéristiques différentes. Même si les deux sont en rapport avec un événement académique (un symposium), ils ont été produits à des moments différents eu égard audit événement : le texte 2 lui est antérieur et le texte 3 a été élaboré *a posteriori*, pour publication dans les actes du symposium. On peut donc considérer que ce texte 3 a été produit à partir d'un texte antérieur (le texte 2) dans le cadre d'un processus de retextualisation (Marcuschi, 2003). L'existence de ce lien intertextuel ne garantit cependant pas l'identité du texte ou du genre dont il relève ; en fait, il s'agit d'un autre texte relevant d'un autre genre. Au-delà de la différence de leur moment de production, les deux textes/genres ont en effet une finalité distincte. Le premier résume une proposition de communication qui sera évaluée par le comité scientifique, puis qui sera utilisé comme synthèse (voire « publicité ») de la communication à venir, de façon à ce que les participants du symposium puissent décider s'ils veulent (ou non) l'écouter. Le second texte synthétise le contenu d'un texte plus long (qu'il accompagne) de façon à ce que l'éventuel lecteur puisse décider s'il veut (ou non) le lire. Le premier texte (résumé) fonctionne donc indépendamment de la communication au symposium, comme genre « autonome », tandis que le second relève d'un genre « inclus » (cf. Rastier, 2001 ; Miranda, 2010).

Les deux textes/genres divergent encore en ce qui concerne la situation de lecture présumée et les destinataires envisagés. Écrire un *résumé de communication* ou écrire le *résumé d'un article* (ou *texte final*), c'est anticiper des situations de réception différentes : dans le premier cas la lecture des évaluateurs et des participants à l'événement, dans le second la lecture des récepteurs des actes. En ce qui concerne cette même situation de production, il faut relever que les deux textes/genres circulent sur des supports différents ; le premier a circulé comme document virtuel individuel (lu par les membres du comité scientifique) puis comme l'un des textes inclus dans le cahier de résumés ; le second a comme support le cadre de publication des articles (ou textes finaux) que constituent les actes. Mais les différences entre les textes/genres ne se limitent pas à des aspects contextuels ou de fonctionnement psycho-social. En effet, avec ou sans analyse de ces facteurs situationnels, n'importe quel lecteur aurait pu voir que les textes présentent des différences dans leur organisation sémio-linguistique. Les plans de texte sont différents, dans la mesure notamment où le second texte inclut des éléments requis par les normes de publication des articles : statut de l'auteur et mots-clés. L'extension change aussi en raison des normes adressées aux auteurs : le corps du texte 2 comporte 233 mots (les normes établissant 100 mots minimum et 300 mots maximum) et celui du texte 3 en comporte 158 (les normes prévoyant 100 à 150 mots). Le premier résumé contient deux segments qui ne font pas partie du second résumé, à savoir :

a) O projeto de formação tinha como metas apresentar os fundamentos da concepção sociointeracionista da linguagem, estabelecendo uma correlação com as diretrizes educacionais propostas pelos PCN, orientar e elaborar cooperativamente procedimentos metodológicos em conformidade com a nova orientação, sobretudo no trabalho com gêneros textuais.

b) O grupo defende que o gênero apresenta-se como um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Ces fragments, éliminés lors de la retextualisation, consistent tous deux en une explication brève (sur l'expérience réalisée dans le premier, sur l'encadrement théorique dans le second) qui paraît accessible, et leur absence dans le second texte n'affecte donc pas l'organisation du contenu thématique. La suppression de ces énoncés résulte d'une adaptation aux normes de la version finale de l'article, indiquant une limite inférieure (jusqu'à 150 mots) de l'extension du résumé. Par contre, les normes que l'auteur a reçues pour envoyer son travail n'expliquent pas les différences que l'on observe dans les segments à la fin des deux textes. En voici les aspects divergents :

1. Nesta comunicação, apresentaremos uma análise do trabalho desenvolvido, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como corpus os relatórios de acompanhamento dos professores formadores."

2. Neste trabalho, apresentamos uma análise da experiência realizada, sobretudo das principais dificuldades apresentadas pelos professores em formação no trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva adotada, utilizando como corpus os relatórios de acompanhamento dos professores formadores."

On observe trois différences entre ces énoncés de fin de texte : 1) le syntagme référentiel « Nesta comunicação » (*Dans cette communication*) est remplacé par « Neste trabalho » (*Dans ce travail*) ; 2) le syntagme « do trabalho desenvolvido » (*du travail développé*), ayant la fonction de complément du nom, est remplacé par le syntagme « da experiência realizada » (*de l'expérience réalisée*) ; 3) la forme verbale au futur simple « apresentaremos » (*[nous] présenterons*) est remplacée par la forme au présent « apresentamos » (*[nous] présentons*). La première modification est importante, car elle démontre de façon évidente le changement de genre dans le processus de retextualisation. Il s'agit d'expressions référentielles typiques des résumés (Miranda, à paraître) qui fonctionnent comme marqueurs « quasi autorréférentiels » parce qu'elles ne désignent pas, à proprement parler, le genre du texte (ici le résumé). Dans le texte 2, « nesta comunicação » se rapporte à la communication qui, en cas d'acceptation, sera présenté dans le symposium ; dans le texte 3, l'expression « neste trabalho » renvoie par contre au texte contenant le résumé. Dans chaque cas, les expressions référentielles maintiennent un lien intertextuel² entre deux textes différents : le premier renvoie à la communication tandis que le second se rapporte au travail écrit (l'article) produit à la suite de cette

2. Dans le cas du texte 3, le lien peut aussi être considéré comme métatextuel, car le résumé fait partie du travail (l'article).

communication. Le deuxième changement (« trabalho desenvolvido » remplacé par « experiência realizada ») est en rapport étroit avec le premier ; la répétition de « travail » dans le second texte eût été inadéquate, la réitération lexicale n'étant pas acceptable dans le genre en question. La troisième différence, énonciative, est marquée par le choix du temps du verbe « apresentar » ; dans le résumé de communication, le futur simple employé fournit une valeur projective aux allures narratives (on raconte ce qui sera fait lors de la manifestation) ; dans le résumé du travail achevé (l'article), le présent de la forme verbale exhibe une valeur expositive/descriptive, et renvoie au contenu de l'article (le texte intégral) qui contient le résumé. L'emploi de certains verbes d'action au futur est un marqueur du genre résumé de communication, mais par contre l'emploi du futur n'est pas un marqueur du résumé d'article (texte intégral) dans lequel la coprésence du résumé et du texte intégral impose l'usage du temps présent.

En guise de synthèse, on observe dans ces textes des différences s'expliquant par les consignes associées aux normes créées par les organisateurs de la manifestation et de la publication (la dimension du texte, les parties du plan de texte, etc.) ainsi que des différences qui découlent des paramètres génériques (dans l'exemple analysé, les expressions [quasi]autoréférentielles et l'usage des temps verbaux).

Propriétés différentielles des genres et enseignement de la production textuelle

Il est communément admis aujourd'hui qu'apprendre une langue implique apprendre à produire et à comprendre des textes de différents genres. Les raisons en sont entre autres que c'est à travers l'appropriation des genres que les personnes s'intègrent dans les activités collectives les plus variées, comme l'affirme Bronckart :

L'appropriation des genres constitue dès lors un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines. Et [...] c'est dans ce processus général d'appropriation des genres que se façonne la personne humaine. (1997, p. 106)

L'apprentissage des langues coïncide donc avec celui des genres et l'apprentissage « naturel » des genres implique que l'on ait eu un contact direct avec des textes qui en relèvent, et que l'on ait bénéficié de la médiation de personnes susceptibles d'expliciter les (im)possibilités d'un genre donné (à l'exemple de la maman disant à son enfant « On ne parle pas comme ça à table » ou « Dit au revoir à la dame »). Les pratiques de langage se multiplient et se complexifient au gré de la participation des personnes à des activités collectives plus

nombreuses et plus variées, et de là découle la nécessité d'une *médiation planifiée*, sous forme d'un enseignement visant à l'identification des propriétés différentielles des genres, c'est-à-dire à la (re)connaissance de leurs paramètres et marqueurs génériques propres.

Ce que l'on vient de voir a plusieurs conséquences didactiques, dont nous soulignerons les suivantes :

1) Il faut assumer que les différences entre les genres ne relèvent pas d'aspects exclusivement contextuels (externes) ni strictement linguistiques (internes) ; elles ne s'expliquent que par l'interrelation de facteurs psychosociaux et linguistiques. Cela implique l'insuffisance d'une « didactique des genres » et le besoin d'une didactique du rapport « *activité (collective/langagière) – contexte – (situation d'action) – genre – texte – langue* ». Enseigner à produire des textes de différents genres implique donc de prendre comme objet didactique cette articulation des différents plans engagés dans la production textuelle.

2) Il faut comprendre que les genres sont instables, ce qui exige d'accepter qu'il y a différentes possibilités de réalisation de textes d'un même genre. Les paramètres de genre ne sont pas des règles rigides et ils ne fonctionnent pas de façon isolée. En fait, la plupart des caractéristiques d'un genre ne sont pas de réalisation obligatoire, dépendant plutôt de la cooccurrence d'autres traits. Il convient donc que le travail didactique s'attelle à la diversité de possibilités de réalisation textuelle qui émane d'un faisceau de paramètres, au lieu de s'attendre à ce que toutes les productions des élèves soient égales. N'importe quelle tâche de transposition didactique implique un certain degré de simplification de l'objet à enseigner ; pourtant, la complexité inhérente aux genres doit constituer à elle seule un objet d'étude.

3) Il convient d'exploiter en classe, de façon délibérée, l'actualisation variable de différents paramètres de genre. Il y a pourtant des unités ou mécanismes linguistiques qui sont récurrents dans chaque genre et qui constituent des traits qui lui sont caractéristiques ; il s'agit là de « marqueurs de genre ». Il faut les exploiter aussi car enseigner à produire des textes exige d'enseigner à réfléchir sur les marques particulières et distinctives de chaque genre.

Bibliographie

- ADAM, J.-M., (2002), « En finir avec les types de textes », dans Ballabriga, M., *Analyse des discours. Types et genres : Communication et Interprétation*, Toulouse, EUS, p. 25-43.
- BRONCKART, J.-P., (1996), « Genre de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques », *Voies Livres*, 78, p. 1-20.
- BRONCKART, J.-P., (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., (2008), « Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier », *Texto!* vol. XIII, n°1. URL: <http://www.revue-texto.net/>

- COUTINHO, M. A. & MIRANDA, F., (2009), « To describe textual genres: problems and strategies », dans Bazerman, Ch., Bonini, A. & Figueiredo, D., *Genre in a Changing World*, Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press, p. 35-55.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B., (2001), *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- GONÇALVES, M. & MIRANDA, F., (2007), « Analyse textuelle, analyse de genres : quelles relations, quels instruments? », dans Loiseau, M. et al., *Autour des langues et du langage : perspective pluridisciplinaire*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p. 47-53.
- MAINGUENEAU, D., (2002), « Un genre de discours », dans Dardy, C., Ducard, D. & Maingueneau, D., *Un genre universitaire : le rapport de soutenance de thèse*, Paris, PUF, p. 49-86.
- MARCUSCHI, L. A., (2003), *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, São Paulo, Cortez.
- MIRANDA, F., (2004), « Aspectos do cruzamento de géneros como estratégia discursiva », dans Marques, M.A. et al., *Práticas de Investigação em Análise Linguística do Discurso*, Braga, Universidade do Minho, p. 195-211.
- MIRANDA, F., (2010), *Textos e géneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*, Lisboa, Fundação Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- MIRANDA, F., (à paraître). « Identidad e identificación del género resumen de ponencia en portugués y español: algunas expresiones referenciales singulares », dans Cariello, G., Ortiz, G., Miranda F. & Bussola, D., *Tramos y tramas V. Lenguas, literaturas, culturas e interdisciplina. Estudios comparativos*, Rosario, Laborde.
- RASTIER, F., (2001), *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- VOLOCHINOV, V., (1929/1977), *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Minuit.

Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livres de lecture en Suisse romande

BERNARD SCHNEUWLY
UNIVERSITÉ DE GENÈVE, GRAFE¹

« Toute production de texte implique nécessairement des choix relatifs à la sélection et à la combinaison des mécanismes structurants, des opérations cognitives et de leurs modalités linguistiques de réalisation. Dans cette perspective les genres de textes constituent les produits de configurations de choix parmi ces possibles, qui sont momentanément « cristallisées » ou stabilisées par l'usage – ces choix relevant du travail qu'accomplissent les formations sociales pour que les textes soient adaptés aux activités qu'ils commentent, adaptés à un médium communicatif donné, efficaces face à tel enjeu social, etc. » (Bronckart, 2004, p. 104). On peut dès lors concevoir un genre comme un outil de communication qui médiatise le rapport entre d'un côté un agent producteur d'un texte qui adopte et adapte un genre dans une situation donnée et de l'autre un destinataire dont les attentes sont formatées par le genre. Adoptant cette conception du genre pour les livres de lecture, on se trouve d'emblée devant des questions complexes : les textes que contiennent ces livres relèvent-ils des genres ? Peut-on parler de situation communication, et donc de genre, dans un livre de lecture qui, à première vue, a pour fonction de familiariser les élèves avec des textes ? Le livre de lecture lui-même est-il un genre ? Ou alors pourrait-on le considérer comme une sorte d'hypergenre permettant « la mise en scène de paroles très variées » (Maingueneau, 2004) ?

Le livre de lecture : un ouvrage constitué de genres ?

Le livre de lecture au sens moderne est une institution relativement récente. Il apparaît au moment où s'établit la forme scolaire actuelle.

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2015

1. Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné

Au courant de la deuxième moitié du XIX^e siècle l'État se charge de réunir en un seul système les différents types d'écoles en les sous-trayant, du moins partiellement, à l'autorité cléricale ou aux sociétés philanthropiques ; il édicte les contenus que toutes les écoles doivent suivre à travers des plans ou programme d'études ; il garantit l'accès à l'instruction qui est devenue obligatoire pour tous. Cette reconfiguration du système va de pair avec l'imposition d'une organisation en classes scolaires réunissant des élèves d'âge (à peu près) égal, avec un maître face à un groupe d'élèves et avec un découpage des savoirs en disciplines, dont la « langue maternelle » (Hofstetter, 2008). C'est dans ce contexte qu'apparaît le livre de lecture, outil pour l'enseignement de la langue maternelle, ensemble de textes à lire pour les élèves et à travailler en classe. Ces textes fonctionnent comme outils de communication : ils ont été choisis, écrits, réécrits et adaptés pour être compris et pour produire un effet sur le lecteur, en l'occurrence l'élève, autrement dit pour lui transmettre une information, pour transformer son comportement, pour créer un sentiment d'appartenance à une communauté, pour lui procurer du plaisir, etc. Les textes répondent ainsi à des finalités éducatives larges de l'école. En même temps, ils sont objets d'enseignement : l'élève est évalué quant à sa compréhension des textes ; les textes doivent pouvoir être lus couramment à haute voix, être récités ou résumés, leurs phrases être analysées, leur vocabulaire être connu, leur orthographe être maîtrisée. Tout en tenant compte de cette double fonction – outil de communication et objet d'enseignement –, le choix et l'adaptation des textes du livre de lecture se font en tenant compte de la progression des apprentissages à travers le cursus scolaire : ils doivent faire l'objet d'appropriation par des élèves d'un certain âge aux degrés inférieur, moyen et supérieur de l'école primaire ou à l'école secondaire. Et, *last but not least*, les textes doivent constituer des entités adaptées au rythme scolaire, à savoir à la leçon ou la période, souvent de 45 ou 50 minutes : textes relativement courts qu'on peut travailler dans un laps de temps déterminé. Le « livre de lecture » est ainsi le produit de l'institution scolaire, outil lié à la discipline « langue maternelle », assumant deux fonctions et répondant aux multiples exigences énumérées, lui-même composé de textes de genres divers. Il s'agit de toute évidence d'un objet langagier complexe qui mérite analyse.

D'une certaine manière on pourrait considérer que le livre de lecture est lui-même un genre, un outil élaboré pour agir dans la situation de communication scolaire d'enseignement de la lecture. Il s'agirait d'un « genre » historiquement situé de manière précise, « genre institué mode 2 », « soumis à des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel » (Maingueneau, 2004, p. 3). En même temps, le fait d'être composé de genres différencie le livre de lecture des autres manuels scolaires. Le livre de lecture, ne serait-il pas alors plutôt un « hypergenre », catégorie proposée par Maingueneau

(2004) qui à première vue semble convenir ? En effet, on pourrait considérer le livre de lecture comme un « texte » qui a un « mode d'organisation textuelle aux contraintes pauvres, [...] à l'intérieur duquel peuvent se développer des mises en scène de la parole très variées » (p. 4). Le terme de « parole » serait utilisé ici dans un sens large, comme désignant des bouts de textes mis en rapport les uns avec les autres et formant un tout en fonction de finalités éducatives. L'analyse historique permet de mettre en évidence que ces « mises en scène » varient fortement à l'intérieur du même format textuel « livre de lecture ».

E *xploration dans l'histoire du livre de lecture*

Afin de disposer d'un aperçu global de l'histoire du livre de lecture, nous pouvons puiser dans un vaste corpus constitué dans le cadre d'un projet de recherche dédié à la transformation des savoirs scolaires.² Il comprend l'ensemble des ouvrages élaborés en Suisse romande de 1830 à 1990 dans trois cantons : Fribourg, catholique et rural ; Vaud, protestant et rural, Genève, protestant et urbain. Dès lors qu'il constitue un État autonome en matière d'éducation, chaque canton est souverain pour la production des livres scolaires (Hofstetter, 2012). Cette collection représente la quasi-totalité des ouvrages utilisés pendant cent soixante ans.

Le présent article visant l'exploration de quelques hypothèses et questions théoriques, nous avons procédé à un choix de six ouvrages particulièrement significatifs (voir la liste sous « sources ») parmi la soixantaine disponible. Ce choix s'est fait en fonction des critères suivants :

- Des travaux précédents (Schneuwly et Darne, sous presse) ont permis de définir trois phases cruciales de l'évolution des disciplines scolaires en Suisse francophone : a) leur constitution au sens moderne durant le dernier quart du XIX^e siècle ; b) a critique des premières formes classiques des disciplines scolaires, sous l'influence notamment de l'éducation nouvelle à partir des années 1920 ; c) la reconfiguration plus fondamentale des disciplines scolaires à partir des années 1970. Nous avons sélectionné des ouvrages provenant de chacune de ces trois périodes.
- Nous avons choisi des livres pour le degré du primaire supérieur, réunissant des élèves entre environ 12 ans et 14/15 ans. Ces livres sont particulièrement intéressants parce qu'ils subissent l'influence à la fois du secondaire et du primaire inférieur.
- Nous avons diversifié la provenance des livres : pour la première période, un livre adopté par Vaud et Genève et un autre produit pour Fribourg ; pour la deuxième, un livre différent pour chacun des trois

2. Projet de recherche financé par le Fonds national suisse de recherche scientifique (CRSII1_141826) : *Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens seit 1830*

cantons ; pour la troisième, un seul livre commun, édité par les trois cantons.

Les questions qui guident notre analyse exploratoire des six livres de lecture représentatifs pour la Suisse romande sont les suivantes : comment les livres sont-ils organisés globalement ? Comment les textes qu'ils contiennent sont-ils mis en scène ? Quels genres représentent-ils ? Quels en sont les auteurs ? L'analyse ne vise nullement l'exhaustivité, mais tente d'illustrer des modes contrastés d'organisation et donc de confirmer le fait que les contraintes du livre de lecture sont pauvres, permettant ainsi des mises en scène variées.

L *a première forme du livre de lecture : un outil au service de toutes les disciplines*

La première génération de livres de lecture dans tous les cantons assume une double fonction que résumant parfaitement les auteurs du premier ouvrage utilisé dans les cantons de Genève et de Vaud : « Un livre de lecture doit être, avant tout, un *livre d'étude* ; c'est l'encyclopédie de l'enseignement primaire » (p. 3), mais il constitue également, disent-ils, une « chrestomathie [qui] présente des modèles de tous les genres littéraires » (Dussaud et Gavard, 1871, p. 7). La première fonction provient du fait que la « langue maternelle » comme discipline scolaire inclut les « leçons de choses ». Dans la première « partie scientifique » du livre sont dès lors abordées des questions concernant les règnes minéral, végétal et animal, mais aussi l'électricité et le paratonnerre, par exemple, comme résultats des connaissances scientifiques, ou le bateau à vapeur et le train comme produits de l'industrie. Unique ouvrage à disposition de tous les élèves, le livre de lecture couvre de fait toutes les branches scolaires. En qualifiant de « chrestomathie » la deuxième partie « littéraire », les auteurs se situent dans la tradition des belles lettres, utilisant une terminologie semblable pour des genres littéraires : « description et voyage [comprend des éléments de géographie], histoire [désigne de fait le récit historique], biographies, anecdotes, traits moraux, caractères, style épistolaire [des lettres], dialogues en vers et en prose [des extraits de théâtre, de *Dom Juan* à *Tartuffe*], poésie narrative et lyrique ».

Le livre de lecture de Fribourg est plus clairement encore un manuel pour toutes les disciplines : les parties « lectures historiques », « lectures géographiques » « lectures scientifiques » et « instruction civique » sont complétées par « lectures littéraires » et « lectures morales ». Les textes des trois premières parties sont de fait des extraits de manuels d'histoire et de géographie suisses (Rosier) ou de sciences, importés de France

(Cortambert, Conan) : curieux procédé, à première vue, que celui de proposer aux élèves des extraits de manuels d'autres disciplines dans un livre de lecture. Horner, l'auteur, s'en explique : « Il est nécessaire de relier les uns aux autres non seulement les éléments de la langue, mais encore toutes les branches qui se prêtent un mutuel appui. » La « langue maternelle » gouverne de fait toutes les autres disciplines. Comme dans le livre de Dussaud et Gavard, les lectures littéraires suivent le principe de la chrestomathie : choix de morceaux littéraires, organisés en genres, constituant des modèles et un point de départ pour des exercices de récitation, déclamation ou composition, mais aussi pour introduire des rudiments d'histoire littéraire ou d'étude des genres : dramatique ou lyrique ; description, narration, dialogue ou lettre. Notons que les récits sont très rares.

Le genre « livre de lecture » de la première génération est donc hybride : encyclopédie ou manuel d'autres disciplines d'une part, chrestomathie de l'autre. Il pose néanmoins déjà les bases de ce qui va suivre quand la spécialisation des manuels progresse et que tous les élèves ont à disposition des manuels propres à chaque discipline.

L *a forme classique du livre de lecture : des textes littéraires censés représenter le monde et les valeurs humaines*

Un immense changement s'opère durant l'entre-deux-guerres. Le livre de lecture devient le livre d'une seule discipline, le « français langue maternelle ». Ce qui constitue la caractéristique commune des trois livres de la deuxième génération est l'unique et exclusive référence à la « littérature ». Ce concept de « littérature » subit cependant une limitation et une extension par rapport à la période précédente : limitation parce que les grands auteurs du XVII^e et XVIII^e, à quelques exceptions près, disparaissent ; extension dans la mesure où y apparaissent des auteurs écrivant pour les enfants ainsi que des auteurs d'un type de littérature qu'on pourrait caractériser de « réaliste ».

Ce contenu commun, la littérature, est cependant abordé sous des formes variées. Prenons d'abord les deux livres fribourgeois et vaudois qui semblent à première vue proches de par leur organisation globale. Les textes sont en effet assemblés sous des rubriques semblables : « Le pays » pour Fribourg et « De la maison à l'école » pour Vaud, réunissant des descriptions de paysages ; « De la plaine à la montagne » ou « La vie des champs – Les saisons » avec des textes sur le travail dans les campagnes ; « Sur le chemin de la vie » et « Dans la

lutte pour la vie » avec des scènes de vie quotidienne ; « Le tour du monde » et « Marisette et Pierrot font le tour du monde » ouvrant la vision vers un ailleurs.

Derrière cette ressemblance se profilent cependant des différences. Le livre fribourgeois contient des textes qui certes font référence à la campagne, à la famille, aux saisons, mais leur contenu est général, non situé localement et temporellement. Les auteurs sont quasi exclusivement français, en général de la veine des catholiques fervents (Sylvestre, Jammes, Charasson, Mercier, etc.), des nationalistes (Erckmann-Chatrion, Bazin) ou des régionalistes (Theuriet). Quatre ensembles de textes dominant : réflexions morales ; descriptions de paysages, d'animaux, de métier, d'objets ; comptes rendus de scènes de la vie quotidienne ; des récits, peu nombreux cependant, dans la partie consacrée aux contes et légendes. Il s'agit donc d'un livre de lecture qui a avant tout une orientation religieuse et morale générale. La préface du Conseiller d'État, ministre de l'Éducation, décrit particulièrement bien la structure du livre et en même temps donne une idée précise du « livre de lecture » de cette période.

Le nouveau manuel s'efforce d'ouvrir les horizons les plus divers : en tout premier lieu, il magnifie la création, le foyer, la vie de tous les jours, les humbles réalités, les modestes tâches quotidiennes ; il fait saisir la valeur ineffable des besognes en apparence médiocres et la fécondité des vertus domestiques sans le charme discret desquelles la vie familiale serait insupportable ; il célèbre la maison et l'école ; il fait comprendre le but et le sens de l'existence, ce qui lui donne sa grandeur sublime et sa valeur unique, goûter le calme de la vie des champs, les beautés de la campagne ; avec lui nous suivons le rythme des diverses saisons, l'aspect sans cesse renouvelé de la terre nourricière ; il nous apprend à discerner, à admirer et surtout à aimer tout ce qui est beau, car rien de grand, rien de beau, rien de durable ne se fait si ce n'est par amour. (Joseph Piller, Conseil d'état, in DIP Fribourg, 1934, p. 5s)

Le livre de lecture vaudois est d'une autre facture, non pas tant du point de vue des thèmes – nous avons vu qu'ils sont très semblables –, mais de celui des auteurs et des contenus. Les descriptions de paysages – images du présent –, qui ouvrent le livre et qui sont suivies d'une série de récits historiques, sont écrites quasi exclusivement par des écrivains suisses connus : Gonzague de Reynold, Charles Gos ou Albert Malche. Cette première partie est mise en contraste avec une deuxième, ouverte sur le monde, comprenant des extraits d'ouvrages d'auteurs français (Maupassant, Loti, Hugo, Dorgelès, Leconte de Lisle, Daudet), de rares écrivains internationaux (Jack London et Amundsen) et, toujours, de nombreux, représentants romands (Vallotton, Dupertuis, De Traz). Les deux dernières parties, composées de descriptions de saisons, d'animaux ou de métiers, font à nouveau apparaître une nette prédilection pour des auteurs romands et des scènes locales et régionales.

Variations sur un même thème donc : si le livre du canton de Fribourg, catholique et rural, se situe dans un monde peu marqué localement et temporellement, celui du canton de Vaud, protestant, s'inscrit

profondément dans la région et le temps actuel. Le premier agit sur des valeurs religieuses et morales générales, le deuxième sur l'ancrage dans un contexte local, représentant des valeurs et coutumes du lieu de vie. Sous-titré « Choix de textes littéraires », le troisième livre de cette période, « Fleurs coupées » (Genève, 1940), ouvre de nouveaux horizons. Comme dans les deux livres précédents, les textes de la première partie sont regroupés thématiquement sous les rubriques « nature », « animaux », « notre pays », « activités humaines », avec cependant, dans cette dernière, une présence affirmée d'activités industrielles. Dans la deuxième partie, un autre type d'organisation des textes prend le dessus, à savoir un regroupement en genres littéraires : « descriptions et portraits », « scènes et récits », « contes et légendes », « fables » et « correspondance », « biographies », les poésies, elles, étant disséminées à travers tout l'ouvrage : « Elle [la commission] a [...] prospecté méthodiquement la production contemporaine pour en tirer des fragments de réelle valeur littéraire ou d'un vif intérêt documentaire » (p. 4) écrivent les auteurs de l'ouvrage. Et en effet, la plupart des auteurs ont vécu au tournant et au début du xx^e siècle et sont contemporains du manuel : Anatole France, Pierre Loti, Alphonse Daudet, André Gide, Henri Poulaille, Jules Romains ainsi que l'humoriste marseillais Doumel. La littérature pour la jeunesse y fait une entrée remarquée : Jammes, Pérochon, Moselly, Paul et Victor Margueritte. Et de nombreux textes d'auteurs suisse-romands et genevois sont proposés : Henry Spiess, Benjamin Valloton, Édouard Rod, Gonzague de Reynold et bien sûr Carl-Ferdinand Ramuz.

La conception de l'ouvrage « Fleurs coupées » est fortement inspirée de l'Éducation nouvelle : référence au monde de l'enfant, proximité géographique, auteurs locaux, mais en même temps ouverture vers le monde, vers des problématiques industrielles et vers des auteurs internationaux. Les textes sont courts, voire très courts, pour favoriser l'autonomie de l'élève. Le livre amorce une diversification de genres qui cependant se limitent à ce que les auteurs appellent des « textes littéraires ». Et il se caractérise par une organisation hybride basée d'une part sur des thèmes et d'autre part sur des genres littéraires, renouant avec celle des chrestomathies. Ce choix est dû à une orientation didactique forte : « La leçon de *lecture expliquée* en classe ne doit pas consister en une paraphrase du texte, ni en une leçon passe-partout où l'on traite, successivement, de questions d'orthographe, de vocabulaire ou de grammaire. Elle a pour but de mettre le texte en pleine lumière, d'en dégager le contenu, les parties, l'impression générale, les expressions caractéristiques » (p. 4). « Fleurs coupées » anticipe ainsi sous certains aspects l'évolution à venir, tout en se référant en même temps à l'ancienne tradition de la chrestomathie. C'est un phénomène que nous avons défini ailleurs comme *sédimentation des pratiques* (Schneuwly & Dolz, 2009) : à des pratiques anciennes se superposent de nouvelles. Le format « livre de lecture » s'avère ainsi

effectivement comme offrant des manières multiples de mettre en scène des textes, peu de contraintes limitant ses modes d'organisation.

L *a forme renouvelée du livre de lecture : des genres de textes diversifiés correspondant à des situations de communication variées*

Le livre de la dernière période, « Au fil des textes » (COROME, 1988), fait partie des ouvrages pour l'enseignement de la lecture « rédigés dans le respect des documents de référence » (p. 3) qui proposent un tournant communicatif. Cet ouvrage est organisé en fonction de deux logiques complémentaires. La première, qui préside à l'ordonnement des textes dans le livre, est thématique, dans la lignée des générations précédentes. Certains thèmes réapparaissent, « la nature », « la mer », « les animaux », mais le livre s'ouvre aussi sur des questions sociales vives : « des hommes différents », le rapport « de l'homme à la machine », une excursion dans les médias « du journal à la télévision ». De nombreux récits sont réunis dans « énigmes et aventures » et « science et fiction », le tout débouchant sur des textes comiques dans « Rions un peu ». On constate donc une superposition d'anciens et de nouveaux thèmes dans un processus de sédimentation continue à travers toutes les générations de livres de lecture.

Cette logique thématique est traversée par une autre, sous-jacente à l'ouvrage, rendue visible dans une table des matières organisée « par genres » : romans [extraits, y compris de romans policiers ou d'aventure], nouvelles, biographies, contes/fables, théâtres, documentaires, reportages et bandes dessinées. Le choix des éditeurs se situe ici dans la continuité de « Fleurs coupées », tout en incluant plus d'auteurs non francophones, de littérature de jeunesse et d'auteurs expérimentant avec la langue (comme le dadaïste Tzara). Les auteurs du XIX^e et des siècles précédents disparaissent par contre, à l'exception de La Fontaine. De fait, le livre de lecture n'est plus un « choix de textes littéraires », mais de textes tout court.

D'autres caractéristiques sont notables. Les textes portent dorénavant plusieurs traces de leur origine : auteur, titre de l'ouvrage dont ils sont issus, années de parution, mise en page proche de l'originale. Chaque texte est mis en page comme une entité propre : début par une nouvelle page et mise en page distincte, avec des dessins qui l'accompagnent. C'est comme si le livre de lecture visait explicitement à faire apparaître que les textes proviennent de l'extérieur de l'école, de situations de communication bien repérées. Ils ne sont plus neutralisés

en genres scolaires par leur présence dans le livre de lecture mais deviennent des « genres scolarisés » (Schneuwly, 2007). L'orientation communicative qui guide l'édition de l'ouvrage a pour effet de transformer profondément le livre de lecture : diversification des genres, mise en évidence de l'origine des textes, distinction des textes par leur mise en page. Choix, mise en scène et articulation des textes ont une fois encore profondément changé.

Le livre de lecture : un hypergenre ?

La genèse et l'évolution du livre de lecture, constitué de textes de divers genres, peuvent être schématisés comme suit. Il naît en même temps que la discipline « français langue maternelle », qui englobe initialement les « leçons de choses ». Il se constitue à partir de deux autres genres : l'encyclopédie comprenant des genres documentaires, et la chrestomathie, choix de textes modèles puisés dans la littérature et organisés en genres littéraires. La deuxième génération opère une sorte de synthèse : l'organisation thématique qui présidait à la première génération subsiste (nature, règne animal, paysage), élargie à la vie quotidienne ; l'organisation en genres littéraires de la partie « chrestomathie » disparaît ; seul le choix exclusif de textes littéraires subsiste. Cette synthèse que représentent les livres fribourgeois – avec une orientation moraliste et religieuse générale – et vaudois – beaucoup plus localement ancrés – s'ouvre à d'autres possibles, sous l'influence de l'éducation nouvelle, avec le livre genevois : son organisation hybride, thématique et littéraire, au service exclusif de la littérature cependant, renoue avec l'organisation en genres littéraires qui présidait aux chrestomathies. La troisième période, correspondant au tournant communicatif de l'enseignement du français, voit une diversification des genres qui ne sont plus seulement littéraires. La mise en scène des textes suit deux principes d'organisation à la fois : thématique et générique. Les textes constituant l'ouvrage sont plus fortement mis en évidence comme entités propres, issues de situations de communication différentes, plus autonomes les unes par rapport aux autres.

L'analyse historique des livres de lecture met ainsi en évidence des mises en scène très variées de textes. Leur format comporte des contraintes pauvres, ouvrant de multiples possibles en fonction de l'évolution de la discipline scolaire pour laquelle ils ont été créés. Il semblerait donc bien que le concept d'hypergenre, certes avec des adaptations, permette de bien capter certaines de leurs caractéristiques. Les travaux à venir sur les 60 ouvrages représentant la totalité de la production durant la période analysée permettront de décrire avec bien plus de détails les variations

du format « livre de lecture » et de déterminer avec plus de précision dans quelle mesure le concept d'hypergenre est vraiment adapté pour saisir les caractéristiques fondamentales de ce curieux objet langagier que constitue le livre de lecture.

Sources

1^{re} période :

- Fribourg : DIP Fribourg [R. Horner] (1899). *Livre de lecture des écoles primaires du canton de Fribourg*. Fribourg : Dépôt central du matériel scolaire.
- Genève et Vaud : Dussaud & Gavard (1871). *Livre de lecture à l'usage des écoles de Suisse romande – Degré supérieur*.

2^e période :

- Fribourg : DIP Fribourg (1934). *Mes lectures – degré supérieur*. Fribourg : Dépôt central du matériel scolaire.
- Genève : DIP. (1940). *Fleurs coupées. Choix de textes littéraires pour le 5^e degré de l'école primaire*. Genève : DIP.
- Vaud : Foretay & Jeanrenaud (1944). *Lectures à l'usage du degré supérieur des écoles primaires*.

3^e période

- Fribourg, Genève, Vaud : Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME). (1988). *Au fil des textes. Français 6P*. Office romand des éditions et du matériel scolaires.

Bibliographie

- BRONCKART, J.-P., (2004), « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, 150, p. 98-108.
- HOFSTETTER, R., (2008), *Aux fondements de l'instruction publique, de la formation des enseignants et des sciences de l'éducation*, Mémoire de synthèse sur l'activité scientifique pour Habilitation à diriger des recherches (J.N. Luc dir.), Institut d'Histoire – Paris-Sorbonne IV.
- HOFSTETTER, R., (2012), « La Suisse et l'enseignement aux 19^e-20^e siècles. Le prototype d'une « fédération d'Etats enseignants » ? », dans Luc, J.-N. & Savoie, P., *L'État et l'éducation en Europe 18^e-21^e siècles, Histoire de l'éducation*, 134, p. 59-80.
- MAINGUENEAU, D., (2004), Typologie des genres de discours [réécriture d'un passage du livre *Le discours littéraire* (p. 180-187), Paris, Armand Colin]. <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/texte02.html>
- SCHNEUWLY, B., (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », dans Boré, C., *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.
- SCHNEUWLY, B. & DARME, A., (sous presse). La lecture dans la discipline français. Analyse des plans d'études et des manuels de lecture de 1870 à 1990 dans le canton de Genève, dans Perret, L., *Le traitement des savoirs dans les manuels : questions de méthodes et champs disciplinaires*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J., (2009), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

L a place des genres dans l'enseignement de la production écrite et son évaluation à l'école primaire en France de 1972 à 2015

CLAUDINE GARCIA-DEBANC
ESPE¹ DE TOULOUSE,
UNIVERSITÉ TOULOUSE2-JEAN JAURÈS,
CLLE, UMR 5263 & SFR AEF.

Dans le champ de la didactique du français langue première, la notion de genre peut s'avérer féconde pour penser la diversification des textes à faire écrire par rapport à la tradition scolaire de la rédaction. En effet, les concepteurs de programmes scolaires, lorsqu'ils ont à formaliser les enjeux et les modalités d'un enseignement de la production écrite dans la scolarisation obligatoire, s'interrogent sur la place respective à accorder à la maîtrise des invariants communs à tous les textes à rédiger, tels que les accords grammaticaux, la morphologie verbale ou l'orthographe lexicale des mots construits, autrement dit l'enseignement de la langue, et d'autre part au repérage et à l'appropriation de caractéristiques linguistiques propres à certains textes, comme les choix énonciatifs, la mise en espace du texte ou les expressions référentielles. Ces choix sont cruciaux pour la démocratisation de l'enseignement du français. La notion de genre permet de considérer les textes « comme des objets concrets résultant de pratiques sociales qui obéissent à des normes mais évoluent sans cesse » (Monte, 2014, p. 6). La notion de genre présente également l'intérêt de jouer « un rôle médiateur » « entre les paramètres externes de la (situation de) communication » et « les propriétés linguistiques internes aux textes », le genre assurant « l'interface entre extra-linguistique et

1. École Supérieure du
Professorat et de l'Éducation.

linguistique dans la mise en forme textuelle » (Bulea, 2013, p. 212). La référence à la notion de genre permet d'inciter à une observation des propriétés des écrits dans leur variété sociale. On peut mesurer ici la valeur heuristique de la notion de genre pour problématiser la diversité des écrits à faire produire aux élèves et les catégoriser.

Or, chez les didacticiens du français, la référence à la notion de genre est polysémique et floue. Le concept de genre peut en effet renvoyer à diverses théories : tradition rhétorique aristotélicienne, avec les grands genres que sont la comédie, la tragédie ou l'épopée, genres littéraires définis par Schaeffer (1989) en tant que conventions littéraires constituantes ou régulatrices inscrites dans l'Histoire littéraire ou modèles linguistiques comme ceux d'Adam (Adam, 1999, 2013) et de Bronckart (1985, 1997, 2014), lui-même inspiré de Volochinov, problématisant l'articulation entre sphères sociales d'exercice du langage et caractéristiques formelles des textes. La référence à la notion de genre dans les programmes d'enseignement peut ainsi s'inscrire dans des paradigmes différents.

Une approche historique est souvent l'occasion de faire un pas de côté pour interroger les évidences du présent. Nous nous proposons ici d'analyser la place de la notion de genre dans l'enseignement et l'évaluation des productions écrites à l'école primaire en France de 1972 à aujourd'hui. Nous nous interrogerons notamment sur les concepts utilisés pour organiser la diversification des écrits à faire produire et à faire apprendre à l'école. Quels principes ou modèles structurent, explicitement ou non, cette diversification ? Dans quelle mesure est convoquée la notion de genre ? Lorsque la notion de genre est mentionnée, dans quelle acception est-elle prise ? Dans la période que nous allons considérer, se sont développées de très nombreuses études linguistiques sur la textualité, les types de discours et les genres. Ces travaux ont été diffusés dans des revues à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants, telles que *Pratiques* ou *Repères*. On peut se demander quelle influence elles ont pu avoir sur les textes officiels et quelles traces ces textes portent des évolutions scientifiques de la période.

Les prescriptions institutionnelles sont formulées dans les programmes d'enseignement. Elles se réalisent aussi indirectement par le biais des épreuves d'évaluation nationales obligatoires, qui sont, d'une certaine manière, l'opérationnalisation des injonctions figurant dans les programmes. On peut penser que celles-ci ont une influence sur les pratiques d'enseignement, dans la mesure où les enseignants peuvent souhaiter la réussite de leurs élèves à ces épreuves et où les résultats donnent lieu à des comparaisons entre établissements.

Nous nous interrogerons ainsi sur la présence explicite ou indirecte de la notion de genre dans les programmes successifs. Nous examinerons ensuite la place réservée à des critères d'évaluation relatifs aux genres dans un échantillon d'épreuves d'évaluation nationales destinées à des

élèves de fin d'école primaire, de 1989, date de mise en place des premières évaluations nationales à aujourd'hui. Cette étude permettra de recenser les genres pratiqués et mentionnés dans les consignes d'écriture, les niveaux d'analyse privilégiés et absents des critères d'évaluation, les indicateurs retenus.

L a place des genres dans les programmes français de 1972 à 2015

Le concept de genres apparaît explicitement dans les projets de programmes pour les cycles 2, 3 et 4, actuellement en consultation, dès le cycle 2 (première année primaire) : « l'élève apprend à écrire plusieurs genres de textes, selon une diversité qui va croissant au long du cycle : des récits, des devinettes, des poèmes, des protocoles et des comptes rendus d'expériences, des règles de jeu, des lettres, des synthèses de leçons, des réponses à des questionnaires, des courriels, des contributions à des blogs, etc. » (p. 14). L'énumération des genres est ouverte et inclut des usages différents de l'écrit dans les différentes disciplines scolaires ainsi que les nouveaux médias informatiques. Cependant, elle ne se réfère pas à un principe de classification qui organiserait cette diversité d'écrits sociaux, comme en témoigne la non clôture de l'énumération.

Examinons la place de la notion de genre dans les sept programmes promulgués de 1972 à 2008, qui reflètent souvent les alternances politiques. La dénomination des activités de production écrite de textes varie au cours de la période étudiée : « expression écrite » dans les programmes de 1972, 1978, 1985, 1991, elles deviennent « production d'écrits » dans les programmes publiés en 1995 jusqu'à ceux de 2008, où elles sont à nouveau appelées « rédaction » de textes, comme avant 1972. Ces activités sont dénommées « écriture » dans les programmes 2015. Là où le terme « expression écrite » semble mettre l'accent sur la dimension subjective en tant que l'une des fonctions du langage, celui de « production écrite » a des connotations plus techniques, tandis que « rédaction » marque un retour à la tradition scolaire depuis la fin du XIX^e.

Sous l'influence de la commission Rouchette et des travaux de recherche conduits à l'INRP sur la rénovation de l'enseignement du français, les programmes de 1972 ont marqué un renversement important pour l'enseignement du français à l'école primaire, en accordant une place centrale à la notion de communication, privilégiant des écrits « authentiques », en rupture avec la rédaction, dominante dans les périodes antérieures. En continuité avec les programmes de 1972,

dans les programmes de 1978, la classification des différents écrits à faire rédiger s'opère sur les fonctions assignées à l'écrit dans une culture écrite, en se fondant sur des bases issues des travaux sur la littératie, même si le terme n'est pas encore utilisé en France à cette époque. Ils proposent en effet une typologie des activités d'expression écrite fondée sur trois fonctions de l'écrit, auxquels ils ajoutent « de brefs exercices d'entraînement » : (a) la fonction mémoire (« répondant *au souci de fixer*, pour soi ou pour autrui, le déroulement d'une action qu'on a vécue ou dont on a été témoin, les constatations ou les résultats qu'elle a permis d'enregistrer, le souvenir qu'on souhaite en conserver, les sentiments ou réflexions qu'elle a suscités, etc. »), (b) la fonction de communication différée (« *besoin de communiquer un message* (compte rendu, informations, etc.), de faire part d'un projet, de formuler une demande, etc., à un ou des correspondants pour les renseigner, les distraire ou solliciter des renseignements ou un avis, etc.) » et (c) l'invention littéraire (« *désir de créer* (pour soi ou pour les autres) ») (Chervel, 1995, p. 314). Il n'est pas fait directement mention de la notion de genre. C'est le paradigme communicationnel qui domine. Cependant, les genres énumérés sont très divers : compte rendu, lettre, journal scolaire, journal mural, résumé. La catégorisation s'opère ainsi sur la base de dimensions fonctionnelles et ne prend pas en compte la dimension énonciative.

Après l'inventaire des compétences, quelques lignes précisent, sous la forme d'un *nota bene*, les critères à prendre en compte, sans que le terme de critère ne soit non plus cité :

NB : Les productions des enfants sont à apprécier en prenant en considération les aspects suivants :

- pertinence et cohérence du contenu par rapport aux intentions du texte produit ;
- conditions de mise en œuvre des compétences grammaticales, lexicales, orthographiques proposées par ailleurs (cf § 2.3, 2.4, 2.5). (Chervel, 1995 : 315).

Les critères formulés ici sont assez flous. On peut remarquer que ne figure aucun critère relatif aux genres : l'évaluation s'opère principalement en prenant appui sur des critères de grammaire phrastique, de lexique et d'orthographe et sur l'adéquation générale à la situation de communication en termes de contenus.

Les programmes d'école primaire publiés en 1995 (*op. cit.*, p. 473) conservent la dimension fonctionnelle déjà proposée par les programmes de 1978 pour la classification des écrits : « expression, communication, mise en mémoire ». On peut constater un flottement sur la notion de genre, qui n'est pas mentionnée, lorsque ces programmes indiquent que « l'élève doit pouvoir s'exprimer et communiquer dans des situations variées : textes narratifs (terminer un récit, créer un récit avec ou sans support, modifier un récit...) ; comptes rendus ; correspondance ; élaboration d'un journal » (*ibid.*). L'énumération met sur le

même plan d'une part une classe générique, les textes narratifs, en indiquant entre parenthèses des tâches d'écriture sous la forme d'infinitifs, d'autre part, un genre particulier, le compte rendu, genre très polymorphe dans la mesure où un compte rendu scientifique n'a que peu de points communs avec un compte rendu de visite de musée par exemple, et enfin des supports comme la correspondance ou le journal. Si ces programmes reconnaissent une grande diversité d'écrits sociaux, ils les énumèrent sans mettre en œuvre un principe de classification. Les genres n'apparaissent donc pas comme un concept structurant permettant de catégoriser les textes à faire rédiger aux élèves et de les évaluer. De plus, les concepteurs de ces programmes semblent confondre genre et types de séquences textuelles dans les indications qu'ils donnent pour le Cours Moyen : « entraînement à la pratique de la composition écrite (plan, articulation des idées, organisation en paragraphes) en différents genres, notamment narratif » (*op. cit.*, p. 381). Là où la formulation attendue serait « différents genres, notamment narratifs » ou « différents genres, notamment du narratif ». Au même moment, les programmes de collège, en revanche, proposent une structuration tripartite des contenus d'étude de la langue, en distinguant grammaire de phrase, grammaire de texte et grammaire de discours. La grammaire de phrase traite des questions morphosyntaxiques et orthographiques, la grammaire de texte des phénomènes de cohésion textuelle et la grammaire de discours des enjeux pragmatiques et des caractéristiques énonciatives. Alors que la grammaire de phrase se réfère à une norme unique, les dimensions textuelles et discursives permettent d'aborder la variabilité et la diversité des normes. Les discours à produire sont organisés en quatre pôles : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif, qui doivent être travaillés aux différents niveaux du collège. On perçoit ici l'influence des travaux de Jean-Michel Adam sur les séquences textuelles plus que celle des genres. La différence de structuration entre les programmes d'école primaire et ceux de collège semble s'expliquer principalement par des raisons conjoncturelles de préoccupations des concepteurs des programmes (Weinland, 2001) et de différences de cultures professionnelles des enseignants du premier et du second degré.

Les programmes de 2002 distribuent la production écrite entre les différents contextes disciplinaires, divers genres étant mentionnés pour chacune des disciplines, sans que le terme soit utilisé. Le terme de genre semble réservé aux genres littéraires. Ainsi, dans la rubrique « Écrire à partir de la littérature », il est énoncé que « la plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...) ». On pourra noter la prééminence des genres narratifs et la mention de genres littéraires à la manière de Schaeffer (1989).

Les programmes 2008 conservent cette diversité, lorsqu'ils indiquent que « les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction ». La dimension narrative apparaît importante avec 3 des 7 items de l'énumération, aux côtés de justifications dans différents domaines disciplinaires, de la description et de la poésie. Les principes structurants se situent du côté des invariants : syntaxe de la phrase et opérations textuelles.

Depuis 1972, les programmes de l'école primaire assignent donc une place importante à la diversité des écrits à faire rédiger aux élèves, tout en accordant une place privilégiée aux genres narratifs. Dans tous ces programmes figure une énumération de genres divers. Toutefois, les principes de classification sont flous et ne semblent guère influencés par les travaux sur les typologies textuelles et les genres.

Place des critères relatifs aux genres dans quelques épreuves d'évaluation institutionnelles nationales en fin d'école primaire de 1989 à 2015

Depuis 1989 ont été instituées des épreuves nationales mais celles-ci ont changé de nature et de finalité dans la période étudiée. Elles ont été d'abord conçues pour constituer des évaluations diagnostics en début de collège, permettant la mise en place d'enseignements différenciés en fonction des besoins identifiés alors. Depuis l'institution du *Socle commun de connaissances et de compétences* en 2006, elles permettent de valider les compétences exigibles à la fin de l'école primaire, correspondant au palier 2 du *Socle commun de connaissances et de compétences*. Nous nous proposons ici de comparer les tâches d'écriture et les critères d'évaluation d'échantillons de ces deux types d'épreuves, intervenant toutes les deux en fin d'école primaire.

TÂCHES D'ÉCRITURE ET CRITÈRES D'ÉVALUATION DE 1989 À 2009

La structure des épreuves d'évaluation présente un certain nombre de propriétés constantes : la tâche de production écrite se situe à la fin du livret d'évaluation, après une évaluation de la lecture et des composantes orthographiques, textuelles (emplois des pronoms ou des déterminants dans des expressions référentielles mais aussi ponctuation et mise en espace du texte). Certaines invitent d'ailleurs à

comparer la réussite des élèves dans ces tâches limitées et dans la situation complexe de production écrite.

Les tâches d'écriture, différentes chaque année, demandent toutes la rédaction d'un texte narratif. Cependant, les consignes sont extrêmement diverses : suites de textes narratifs, écriture contrainte par un inducteur textuel ou imagé ou encore préparée par un choix d'actants. Ainsi, en 1998, sont proposées trois illustrations tirées de l'album de Steven Kellogg, *Le Têtard mystérieux* (Lutin Poche, École des loisirs). La consigne induit la production d'un conte, d'un récit d'aventures ou d'un récit fantastique.

De même, en 2001, sont proposés conjointement un inducteur textuel et une illustration. Le genre du conte est ici nettement induit par la consigne :

Dans le grenier d'une vieille maison, on a retrouvé un livre de contes très ancien. Mais la plupart des pages ont été rongées par les souris...

À partir de l'illustration, du titre et des mots qu'on peut encore lire sur la page, invente l'histoire de La Princesse Aurore au pays de la Sorcière au Nez crochu.

L'inducteur se trouve, de ce fait, être une sorte de texte à trous :

Il était une fois une Princesse nommée Aurore, qui vivait XXXX dans une tour, car XXXXXXXX.

Un jour, XX oiseau aux ailes XXX entra dans XXX.

Les critères d'évaluation présentent une certaine stabilité. Ils sont organisés en trois rubriques : discours, texte, phrase, rubriques qui structurent l'étude de la langue dans les programmes de collège. Les items relatifs aux discours constituent près de la moitié des items d'évaluation : ils portent sur la prise en compte du destinataire, de trois indications présentes sur les images et sur le récit, critère considéré comme décisif, ainsi que le jeu des temps verbaux et utilisation du vocabulaire, avec des indications très floues). Les items relatifs au texte, presque aussi nombreux, portent sur les indices temporels, les indices spatiaux, la progression de l'information, les substituts et l'emploi de la ponctuation forte. La phrase ne bénéficie que de 2 items : syntaxe, orthographe. Ces critères laissent donc une large place aux dimensions génériques. Chacun de ces critères peut donner lieu à des exercices de remédiation sur des difficultés récurrentes, disponibles sur le site ministériel. L'accent est donc mis sur les critères génériques et relatifs à la cohésion textuelle.

De telles tâches d'écriture, dans leur diversité, opèrent un effet de formation sur la formulation des critères et incitent les enseignants à mettre en place des évaluations formatives sous des formes diverses. Elles sensibilisent les enseignants à l'importance de critères génériques. Cependant, on peut noter la place exclusive réservée aux textes narratifs et s'interroger sur le caractère opératoire des critères de cohésion textuelle, définis de façon très générale.

LES ÉVALUATIONS DE FIN CM 2 DEPUIS 2009

À partir de 2009, en lien avec la diffusion du *Socle Commun de Connaissances et Compétences*, sont mises en place des évaluations pour s'assurer de l'acquisition par tous les élèves des compétences figurant dans le Socle. La compétence visée est de « rédiger différents types de textes, d'au moins deux paragraphes, en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation ». Bien que la compétence formulée mette en avant la diversité des écrits, les productions écrites demandées sont exclusivement des récits. Conformément à la tradition scolaire des années 1925-1938, la rédaction apparaît souvent en prolongement d'un extrait de texte d'auteur ayant fait l'objet d'un questionnement de compréhension en lecture. Est suggérée une relecture différée : « tu auras du temps pour relire et vérifier ton texte dans une séquence suivante », avec des consignes favorisant la correction orthographique ou morphosyntaxique et n'accordant guère de place à une réécriture portant sur les dimensions textuelles et génériques.

Les critères sont semblables d'une année à l'autre. Sur les six critères formulés, trois sont relatifs au texte dans son ensemble et trois à des invariants linguistiques ne prenant pas en compte les spécificités génériques (syntaxe, orthographe lexicale et orthographe grammaticale avec les accords de proximité). Les trois items relatifs au texte dans son ensemble portent respectivement sur la prise en compte des consignes d'écriture, avec un grand flou sur le seuil d'exigence, la cohérence narrative, notamment les liens de cause à conséquence et le choix des temps verbaux du passé. Ces critères manifestent une faible prise en compte de caractéristiques génériques liées à la consigne. On peut considérer que ces évaluations peuvent avoir un effet de normalisation de la production écrite aux niveaux considérés. La dimension textuelle et générique est alors reléguée au second plan par rapport à la période précédente.

Si l'on considère que les épreuves d'évaluation nationales proposées en fin d'école primaire ou tout début de collège contribuent à formaliser les attentes de l'institution en matière de compétences en production écrite, l'examen de ces épreuves depuis une quinzaine d'années fait apparaître un recul des critères d'évaluation génériques et un retour à une évaluation centrée sur les invariants linguistiques, morphologiques ou orthographiques.

Les différents programmes que nous avons successivement considérés partagent une finalité : celle de faire rédiger aux élèves des écrits divers à l'image de la diversité des usages sociaux de l'écrit. En revanche, nous avons pu noter que la mention directe à la notion de genre apparaît assez tardivement, dans les programmes de 2002, et principalement sous l'acception de genre littéraire, même si la préoccupation de diversification des écrits scolaires et de productions

sociales inscrites dans une situation de communication est présente depuis 1972. Les programmes publiés en 2008 marquent un retour à la grammaire de phrase, dont témoignent également les critères mobilisés dans les évaluations institutionnelles de fin d'école primaire à partir de 2009. On constate ainsi une évolution de critères génériques prenant en compte la dimension textuelle à un retour de critères d'ordre morphosyntaxique et orthographique, assez contradictoire avec les nombreuses publications scientifiques relatives aux typologies textuelles et aux genres réalisées dans la même période.

Les choix et tensions autour de la place des genres et les choix de genres retenus dans les programmes scolaires reflètent les interrogations sociales sur les finalités du système scolaire et les moyens de doter les élèves des outils nécessaires pour leur avenir professionnel et citoyen. La présence de la notion de genre et la place accordée aux critères génériques dans les épreuves d'évaluation nationale apparaissent comme un analyseur intéressant de ces débats. On peut aussi s'interroger sur la nature même des genres mentionnés dans les différents programmes. Sont-ils formulés en écho aux genres sociaux contemporains ou ont-ils leur autonomie en tant que formes scolaires de la production écrite ? La tradition scolaire semble très forte dans le domaine de la production d'écrits, réservant une place centrale aux genres narratifs.

Bibliographie

- ADAM J.-M., (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M., (2001), « Texte, genres et niveaux de complexité », dans Garcia-Deban, C., Confais J.-P & Grandaty, M., *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*, Paris, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, p. 41-59.
- BRONCKART J.-P., (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P., (2014), « Les genres de textes, cadres organisateurs de la « vraie vie » des signes », dans Monte, M. & Philippe, G., *Genres et textes. Déterminations, évolutions, contradictions*, Lyon, PUL, p. 39-57.
- BRONCKART J.-P., BAIN D., SCHNEUWLY B., DAVAUD C. & PASQUIER A., (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BULEA E., (2013), « Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification », *Pratiques*, 157-158, p. 201-215.
- CHERVEL A., (1995), *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. Tome 3 : 1940-1995*, Paris, Institut National de recherche pédagogique. Éditions Economica.
- MONTE, M., (2014), « Les textes entre variations et régularités », Monte, M. & Philippe, G., *Genres et textes. Déterminations, évolutions, contradictions*, Lyon, PUL, p. 5-19.

MONTE, M. & PHILIPPE, G., (2014), *Genres et textes. Déterminations, évolutions, contradictions*, Lyon, PUL.

SCHAEFFER, J.-M., (1989), *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris, Seuil.

WEINLAND K. (2001), « Textes, discours et nouveaux programmes de collège », dans Garcia-Debanc, C., Confais, J.-P. & Grandaty, M., *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase*, Paris, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, p. 9-14.

Littérature et genres textuels dans les manuels scolaires pour l'école maternelle et primaire

LUZIA BUENO

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

ERMELINDA BARRICELLI

FACULDADE MÉTODO DE SÃO PAULO

Nombreux sont les facteurs qui peuvent contribuer au développement des élèves au cours du travail du professeur en salle de classe. L'un d'eux est le matériel didactique utilisé, qui peut être un partenaire des conduites du professeur, optimisant son pouvoir d'action, mais aussi un obstacle, réduisant ou même empêchant la bonne réalisation d'une activité didactique. À l'heure actuelle, dans une perspective historico-culturelle et selon les indications d'auteurs de différentes disciplines, un bon manuel scolaire pour l'enseignement du langage devrait présenter des genres textuels variés et des activités permettant l'appropriation par les élèves de différentes pratiques sociales d'alphabétisation.

Dans cette perspective, le présent article présente et discute les résultats de l'analyse de manuels scolaires pour l'éducation des enfants, car c'est bien au cours de l'enfance, comme l'affirme Vygotski, que le langage s'affirme comme un important moteur du développement de l'être humain et de ses fonctions mentales supérieures.

Dans notre analyse, l'accent sera mis sur les genres textuels et les possibilités de travail d'alphabétisation. Nous présenterons d'abord les présupposés théoriques sur lesquels se base notre travail ; nous aborderons ensuite les questions méthodologiques de la recherche et les résultats de l'analyse, et concluons par un ensemble de suggestions de lectures sur l'éducation infantile.

L angage et genres textuels

Dans la perspective historico-culturelle que nous adoptons, l'homme est le résultat d'une agrégation de relations sociales (comme l'affirme Vygotski dans le *Manuscrit de 1929*), et le développement du langage « se modifie dans le processus de développement aussi bien en termes quantitatif que qualitatif » (Vygotski, 1934/2009, p.111). En ce sens, le langage joue un rôle important dans la constitution des humains puisqu'il représente un saut qualitatif en termes d'évolution de l'espèce, et en outre le langage doit être conçu comme constitutif de l'être humain et comme principal instrument de sa médiation avec les connaissances sociales. Selon Smolka et Laplane (2005), les signes et le langage fonctionnent à la fois comme moyens de communication et d'opération mentale, ce qui permet la conservation et le partage de l'activité humaine aussi bien individuellement que collectivement. Pour compléter cette vision vigotskienne, il convient de se référer aux propos de Volochinov et Bakhtine (1929/1992) sur les genres du discours, selon lesquels l'humain élabore diverses formes de communication et d'interaction humaine, constituant ainsi un espace permettant aux signes de soutenir le débat entre différents groupes sociaux. Pour Bronckart (1997), en fonction des situations de communication, l'humain adopte un genre textuel¹ donné et l'adapte aux particularités du contexte d'énonciation.

L'enfant, dans les pratiques sociales auxquelles il participe, va apprendre le langage et les genres textuels qui en relèvent ; il découvrira cependant d'autres genres qui devront être étudiés à l'école, car ceux-ci ne font pas partie de ceux qu'il observera chez lui. S'agissant des genres écrits, cette différence est encore accentuée, dans la mesure où de nombreux groupes sociaux utilisent beaucoup plus l'oral que l'écrit pour leurs interactions quotidiennes. Dans ses études sur le langage écrit, Vygotski (1998/2003) a soutenu que ce dernier n'est pas une simple continuation du langage oral, que ces deux formes ont des origines différentes et sont sous-tendues par des processus différents. Ainsi, de son apprentissage à son utilisation, la parole est un apprentissage social intimement lié à la culture familiale de l'enfant. L'écriture se réfère à un apprentissage, dans sa majorité institutionnel, mais toujours intentionnel. Même si l'enfant appartient à une culture lettrée, son acquisition ne se fait que par le biais d'une intervention pédagogique délibérée.

1. Bronckart (1997) s'appuie sur Volochinov s'agissant de la discussion sur les genres, mais il préfère utiliser la notion de « genre textuel », le terme de discours s'appliquant chez lui à des types énonciatifs (ou types de discours).

A lphabétisation et genres textuels

Dans la perspective historico-culturelle, les pratiques sociales dans lesquelles s'engagent les individus avec d'autres membres de la société jouent un rôle considérable dans le développement humain. Quand il

s'agit d'un langage écrit, la pratique sociale qui doit être considérée est celle de l'alphabétisation. Dans cet article, nous adoptons la conception de l'alphabétisation décrite dans les *Nouvelles Études d'Alphabétisation* (*New Literacies Studies*) de Street (1984, 2010, 2013, 2014) ; l'alphabétisation y est perçue comme une pratique sociale qui varie en fonction du temps et de l'espace, une alphabétisation multiple étant envisageable dans la mesure où chaque groupe social aura ses propres relations à la lecture et l'écriture. Au Brésil, on trouve des groupes qui ne lisent ni romans ni journaux mais ont la Bible comme texte de lecture permanente ; d'autres ont recours à la mémoire orale pour garder leurs secrets de cuisine ou préserver l'histoire de la famille, au lieu de livres ou de sites de cuisine. Malgré cette diversité d'alphabétisations dans la société, l'école propose une alphabétisation privilégiant généralement les classes fortunées. Ceux qui sont dépourvus de cette alphabétisation sont considérés comme illettrés, même si à l'époque actuelle tous ont une relation avec la lecture et l'écriture et sont donc lettrés selon leur culture. L'aspect le plus pervers de la sélection d'un type d'alphabétisation comme étant le bon est le fait d'associer à ceux qui n'en bénéficient pas l'absence de capacités cognitives. Grosso modo, la conséquence de cette vision est que ceux qui ne lisent pas de romans ou de journaux ne penseraient probablement pas aussi bien que ceux qui en lisent. Street (2013, p. 53) qualifie de modèle d'alphabétisation autonome cette approche qui impose une alphabétisation unique comme étant la bonne pour les autres classes, groupes et cultures d'une société. À l'opposé de ce modèle, Street (*ibid.*) défend le modèle idéologique d'alphabétisation qui postule que « l'alphabétisation est une pratique sociale et pas seulement une habilité technique et neutre, toujours incrustée dans des principes épistémologiques socialement construits ».

Au sein des pratiques sociales d'alphabétisation nous trouvons les genres textuels. Ainsi, les pratiques scientifiques sont sous-tendues par une alphabétisation académique qui convoque les genres du résumé, de la critique, de l'article scientifique, de la présentation orale au cours d'un congrès ou d'une soutenance, de la conférence, de l'exposé, etc. Une manière de travailler les alphabétisations à l'école en levant en compte leur diversité est d'apprendre aux enfants à agir par le biais de différents genres textuels inclus dans les diverses pratiques sociales des groupes composant la société. S'il ne serait bien sûr pas possible de travailler avec l'intégralité de ces genres, le genre constitue, comme l'affirment Schneuwly & Dolz (2004), un *méga-instrument* : les genres constituent à la fois une unité d'enseignement et un instrument permettant le développement des capacités des élèves. Selon Schneuwly (2004), l'enseignement-apprentissage permettrait non seulement de dominer le genre enseigné mais aussi le développement de différentes capacités de langage visant à dominer d'autres genres, formant ainsi un méga-instrument complexe et pas seulement un simple instrument.

L'éducation infantile au Brésil

L'éducation infantile au Brésil est officiellement basée sur la *Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale* de 1996 (LDB 9.394/96), époque à laquelle ce segment de l'éducation fut officiellement incorporé au système d'enseignement national comme première étape de l'enseignement primaire, constituant cependant une option de la famille et un droit de l'enfant sans caractère obligatoire. Cette incorporation est à l'origine du transfert de la responsabilité de la supervision de l'éducation infantile des secrétariats de l'Assistance Sociale aux Secrétariats Municipaux d'Éducation, transfert qui provoqua un changement considérable en termes structurel, politique et économique. Ainsi, la LDB pose que l'éducation infantile a pour finalité de promouvoir « le développement intégral de l'enfant jusqu'à ses six² ans, dans ses aspects physique, psychologique et social, en complément de l'action de la famille et de la communauté ». L'éducation infantile est destinée aux enfants jusqu'à trois ans, contre quatre à six ans pour les pré-écoles.

Ce contexte de transition de l'éducation maternelle d'un secrétariat à un autre a permis la création de la première réglementation nationale sur l'éducation maternelle : le *Document de Référence pour les Programmes Nationaux* (*Referencial Curricular Nacional – RCNEI*). Suite à son élaboration, aucune autre réglementation d'origine fédérale ne fut mise en place par le Ministère de l'Éducation (MEC). En raison des dimensions du pays, les municipalités adoptent des pratiques variées et nombre d'entre elles élaborent de nouvelles prescriptions plus actuelles dans un mouvement de réélaboration de la réglementation fédérale. L'éducation maternelle passe aussi par un mouvement de diversification de l'offre de manuels scolaires. Les maisons d'édition ont investi en masse dans ce secteur, ce qui n'était pas le cas par exemple il y a dix ans. Cette demande croissante vise un public en expansion qui se scolarise peu à peu et requiert toujours plus de ressources.

2. Selon la Loi 11.274 du 06 février 2006 l'école maternelle ne reçoit désormais que les enfants jusqu'à 5 ans. L'école primaire inclut donc les enfants âgés de 6 ans et se déroule maintenant sur 9 années scolaires.

3. Ces données sont fournies par le Programme National du Manuel Scolaire (*Programa Nacional do Livro Didático-PNLD*) par le biais duquel le gouvernement fédéral achète les livres destinés à toutes les écoles publiques du pays pour les enfants de 6 à 16 ans étudiant au sein de l'enseignement primaire (1^{re} à 9^e année) et secondaire (1^{re} à 3^e année).

Les manuels scolaires pour l'école maternelle et primaire

Comme critère de sélection des collections de manuels scolaires à analyser, nous avons choisi les chiffres de vente des maisons d'édition concernant les manuels scolaires vendus aux écoles publiques brésiliennes au cours des cinq dernières années (de 2009 à 2013)³. Les livres destinés à l'enseignement maternel ne font pas encore l'objet d'achats officiels, mais cette situation est vouée à évoluer dans la mesure où l'école deviendra d'ici peu obligatoire à partir de quatre ans. Pour

garantir une éducation de qualité, l'une des mesures adoptées par le gouvernement brésilien a été l'achat de livres scolaires. Il existe une grande expectative quant à cet achat officiel et les maisons d'édition sont d'ores et déjà bien organisées avec des livres adaptés aux prescriptions officielles sur le programme devant être enseigné au cours de l'enseignement maternel.

Les collections de manuels scolaires sélectionnées sont :

- 1) *Projet Ápis* : Enseignement Maternel et Primaire des éditions Ática, meilleures ventes auprès du gouvernement fédéral;
- 2) *Buriti Mirim* : Enseignement Maternel et Primaire des éditions Moderna;
- 3) *Prosinha* des éditions Saraiva.

Tableau 1 - Organisation des collections de livres didactiques

COLLECTION DIDACTIQUE	PROJET ÁPIS			BURITI MIRIM			PROSINHA		
FORME D'ORGANISATION	Vol.1	Vol.2	Vol.3	Vol.1	Vol.2	Vol.3	Niv.1Niv.1	Niv.2Niv.2	Niv. 3Niv. 3
UNITÉS	4	4	4	8	8	8	8	8	8
QUANTITÉ DE PAGES	184	192	224	151	143	175	158 ¹	174	184

Ces trois collections présentent une organisation similaire : trois livres destinés à l'élève, contenant toujours des indications destinées au professeur, ainsi que des livres complémentaires de jeux pour les enfants. Les livres sont organisés en unités thématiques variant de quatre (Collections *Projet Ápis* et *Buriti Mirim*) à huit par livre (Collection *Prosinha*). Nous avons analysé les neuf livres destinés aux élèves avec toutes leurs unités.

Chaque unité est composée d'un texte (poème, comptine, etc.) ou d'une image (peinture, dessin, etc.) et d'activités développées autour de celui-ci. Il existe vingt genres différents dans les manuels des collections *Projet Ápis* et *Buriti Mirim*, et vingt-cinq dans les manuels de la collection *Prosinha*. Parmi ceux-ci, on trouve des chansons, des poèmes, des histoires pour enfants, des règles du jeu, des invitations, des recettes, des informations, des calendriers, entre autres. Les chansons et les images sont toutefois le genre dominant, et les autres apparaissent dans de nombreuses unités de chaque livre.

Tableau 2 – Les genres de textes dans chaque livre didactique

VOLUME/ NIVEAU 1, 2 ET 3 NÍVEL 1, 2 E 3					
Qté	Genres textuels	P.ÁPIS	B.MIRIM	PROS.	Total
1	Devinette	8	6	9	23
2	Agenda	0	0	1	1

VOLUME/ NIVEAU 1, 2 ET 3 NÍVEL 1, 2 E 3					
3	Agenda culturel	0	0	2	2
4	Agenda téléphonique	0	1	0	1
5	Annonce	0	1	0	1
6	Calendrier	2	1	4	7
7	Chanson	37	36	32	105
8	Couverture de livre	1	0	0	1
9	Lettre	0	0	1	1
10	Affiche de cinéma	1	0	0	1
11	Document d'identification personnel	1	0	0	1
12	Invitation	1	1	0	2
13	Dicton	0	0	4	4
14	Emballage	0	6	0	6
15	Interview	0	0	1	1
16	Graphique	1	0	1	2
17	Histoire	16	26	10	52
18	BD	3	1	1	5
19	Journal (1 ^{re} page)	0	0	1	1
20	Limerick	0	0	2	2
21	Liste	0	3	0	3
22	Plan	0	0	1	1
23	Plan du trésor	0	1	0	1
24	Information	0	1	1	2
25	Rimes	2	13	7	22
26	Panneau de signalisation	6	0	3	9
27	Poème	41	8	19	68
28	Quatrain	0	9	5	14
29	Recette	1	8	7	16
30	Règle de jeu	13	0	0	13
31	Reportage	0	1	0	1
32	Étiquette	2	0	0	2
33	Synopsis	0	0	1	1
34	Tableau	3	0	3	6
35	Texte informatif	2	21	10	33
36	Texte instructionnel	4	12	21	37
37	Virelangue	5	2	7	14
38	Image	37	42	67	146
TOTAL		187	200	221	608

Le premier point que nous relèverons est le fait que les manuels scolaires sont conformes aux prescriptions officielles du RCNEI qui recommande la diversité dans le choix des genres textuels devant être étudiés avec les enfants au cours de l'enseignement maternel. Cependant, la diversité de genres présentée ne respecte pas la diversité sociale et régionale du Brésil, puisque plusieurs genres régionaux, comme les légendes indigènes du Nord ou la littérature de cordel du Nord-Est ou les chansons typiques du Sud, ne sont pas abordés. Dès lors, une et une seule pratique d'alphabétisation est travaillée, reproduisant ainsi le schéma de l'alphabétisation autonome. Ceci n'empêche pas les enfants de développer le langage, mais pourra les amener à porter un regard différent sur le langage du groupe social auquel ils appartiennent, dans la mesure où les genres utilisés dans ce groupe ne seraient valides que hors de l'école et donc perçus comme inférieurs par ces enfants. Ce processus conduisant à introduire les enfants dans un type de culture lettrée déterminé en ignorant le fait que ceux-ci appartiennent déjà à une culture lettrée non dominante finit par créer un problème pour eux : un phénomène de transformation d'enfants sachant s'amuser, parler, jouer à lire et écrire dans leur culture, en enfants qui ne savent rien, sans formation préalable, sans repères. Cette réalité d'enfants qui ne savent rien influence fortement le discours des professionnels de l'éducation et des médias lorsque ceux-ci traitent de l'enseignement fondamental. Leur environnement constitue pourtant un contexte historico-culturel qui leur permet de se développer jusqu'à l'entrée à l'école, comme l'affirmait déjà Vygotski (*Formation sociale de l'esprit*, Manuscrit de 1929) ; les interactions avec le groupe leur permettent de former leurs concepts quotidiens pouvant être le point de départ d'un travail basé sur des concepts scientifiques.

Un autre aspect marquant est la prédilection pour les images (peintures, illustrations, dessins) en premier lieu, et pour les textes poétiques (poèmes et chansons) en second. La lecture d'images et l'aspect ludique des textes poétiques sont très importants pour le développement du langage des enfants. Les choix faits en termes de genres textuels sont néanmoins préoccupants s'agissant du développement des capacités de langage. Selon Schnewly & Dolz (2004), on peut procéder à un regroupement de genres à partir d'aspects typologiques basés sur les capacités de langage dominantes : narrer (mimesis de l'action à travers l'intrigue) ; relater (représentation par le discours d'expériences vécues, situées dans le temps) ; argumenter (affirmation, réfutation et négociation de prises de position) ; exposer (présentation textuelle de différentes formes de savoir) ; décrire des actions (régulation mutuelle de comportements). Dans les trois livres, le genre nettement dominant est le texte poétique, les autres genres étant peu nombreux et l'argumentation totalement absente. Ceci peut avoir comme conséquence l'apparition de difficultés dans le développement

par les enfants des capacités citées ci-dessus qui peuvent pourtant largement contribuer à leur appropriation de pratiques de langage qui les aideront à participer aux pratiques sociales de leur société.

Un troisième point critique est le fait que les livres sont organisés par thèmes et les textes sont mis à disposition pour illustrer ces thèmes ou simplement comme prétexte pour mener des activités largement extérieures au contexte, comme barrer la lettre A, colorier la lettre T, observer l'écriture du mot carotte. La fonction sociale de l'écriture n'est pas explorée et les textes sont davantage un prétexte pour les activités préparatoires visant à dominer le code de la langue écrite. Même lorsque des chansons sont proposées, on ne suggère pas que celles-ci soient écoutées et chantées. Pour Vygotski (1998, p. 139) :

jusqu'ici, l'écriture occupe une place fort réduite dans la pratique scolaire, en comparaison avec le rôle fondamental qu'elle occupe pour le développement culturel de l'enfant. On enseigne aux enfants à dessiner des lettres et construire des mots à l'aide de celles-ci, mais on n'enseigne pas le message écrit. On met tellement l'accent sur la mécanique de lire ce qui est écrit que le langage écrit en tant que tel finit par disparaître.

Le processus d'acquisition du langage écrit ne s'obtient pas par une répétition dénuée de sens, l'écriture est une fonction du langage et l'enfant développe son langage écrit par le biais de processus d'apprentissage intentionnels, généralement réalisés à l'école. En outre, ce processus intentionnel permet le développement du répertoire de l'enfant en favorisant la découverte de nouveaux genres. Pour Vygotski, « l'enseignement doit être organisé de telle manière que la lecture et l'écriture deviennent nécessaires pour les enfants » ; l'écriture doit être enseignée comme une activité culturelle complexe. Ainsi, « l'écriture doit avoir une signification pour les enfants, une nécessité intrinsèque doit naître chez eux et l'écriture doit être associée à une tâche nécessaire et pertinente pour leur vie » (*op. cit.*, p. 155-156).

En ce sens et malgré la diversité des genres textuels, ces livres ne constituent qu'un faible progrès en tant que proposition d'enseignement incitant les élèves à développer différentes capacités de langage et à s'approprier diverses pratiques sociales d'alphabétisation.

Considérations finales

Les manuels scolaires sont l'un des facteurs pouvant interférer avec l'enseignement, même si le professeur peut, évidemment, transformer par son travail un mauvais livre en quelque chose de bon. Néanmoins, on ne peut laisser toute la responsabilité au professeur, et dès lors que les livres sont achetés, il est possible de les améliorer pour en faire de bons alliés des professeurs.

Comme l'affirme Schneuwly (2008), le moteur du développement humain dans une perspective vygotkienne serait une lutte entre l'environnement extérieur (société, histoire, culture, valeurs, etc.) et l'intérieur de chacun. Faisant partie de cet environnement extérieur et en apportant des éléments historico-culturels aux enfants, les livres peuvent contribuer grandement à ce développement humain. S'agissant des enfants, les livres peuvent élargir leur répertoire dès lors que la culture lettrée qu'ils apportent est prise en compte.

Pour contribuer à ce développement, les manuels scolaires d'enseignement du langage aux enfants pourraient : a) considérer la diversité de genres des différents groupes sociaux ; b) chercher à se centrer sur des pratiques sociales d'alphabétisation pertinentes pour ces différents groupes ; c) réserver une partie du temps de travail à des projets qui prennent en considération les intérêts des enfants dans les différentes régions du pays ; d) explorer, par l'abordage des textes, leurs différents niveaux d'analyse (contexte, thème, structure, propriétés linguistiques) ; e) au cours des activités, inciter les élèves à s'approprier les différentes fonctions des textes (textes lus pour le plaisir, pour aider dans la réalisation d'une tâche – comme une recette, pour apprendre une curiosité, pour rire, pour servir de modèle d'un autre texte, etc.) ; f) pendant le travail, veiller à ce que le caractère dialogique du langage soit pris en considération.

Ces orientations ne confèreraient nulle perfection aux manuels scolaires, mais ils ouvriraient un espace pour que le processus de signification, facteur prépondérant du développement du langage, puisse se dérouler en parallèle avec un traitement de différentes alphabétisations dans les manuels scolaires, engendrant l'enrichissement que génèrent les expériences sociales.

Bibliographie

- BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V., (1929/1992), *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec.
- BRONCKART, J.-P., (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., (2003), *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interactionismo socio-discursivo*, São Paulo, EDUC.
- SCHNEUWLY, B., (2004), « Gêneros e tipos de discursos : considerações psicológicas e ontogenéticas », dans Schneuwly, B. & Dolz, J., *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B., (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 118.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J., (2004), *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, Mercado de Letras.
- SMOLKA, A.L.B. & LAPLANE, A.L.F. de., (2005), *Processos de Cultura e internalização*, Coleção Memória da pedagogia. N°2: Lev Semionovich Vygostsky, São Paulo, Ediouro
- STREET, B., (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

- STREET, B., (2010), « Os novos estudos sobre o letramento : história e perspectivas », dans Marinho, M. & Carvalho, G. T., *Cultura escrita e letramento*, Belo Horizonte, Editions UFMG, p. 32 -53.
- STREET, B., (2013), « Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva dos letramentos sociais como base de uma comparação com o Brasil », *Cedes* 33, n. 89, p. 51-71.
- STREET, B., (2014), *Letramentos sociais*, São Paulo, Parábola.
- VYGOTSKI, L. S., (2000), « Manuscrito de 1929 », *Educação e Sociedade*, 71, p. 21-44.
- VYGOTSKI, L.S., (1998/2003). *A formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes.
- VYGOTSKI, L.S., (1934/2009), *A construção do pensamento e da linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.

G enres argumentatifs et enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire français

NATHALIE DENIZOT
UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE,
LABORATOIRE ÉMA¹ (ÉA 4507)

Bernard Veck, faisant l'hypothèse en 1990 que « l'argumentation apparaîtra de plus en plus comme un chapitre, [...] voire un pôle de l'enseignement du français » (1990, p. 85 et 93), pose en même temps la question du statut de l'argumentation dans la discipline, « règles de raisonnement dans la discipline » ou « outil transdisciplinaire », ainsi que celle de la discipline elle-même : « discipline de service, qui permet d'élaborer les prérequis des autres disciplines, ou discipline au sens plein, constituée autour d'objets spécifiques (les textes littéraires) et de procédures et de concepts spécifiques ? » On peut sans doute lire l'histoire récente de la scolarisation de l'argumentation comme double tentative à la fois d'une autonomisation de l'objet et d'un renforcement de la discipline – double tentative dans laquelle la question du *genre* occupe une place toute particulière.

C'est ce mouvement que je m'attacherai ici à montrer, en suivant le fil des genres argumentatifs dans l'enseignement de la littérature, en France. Après un retour sur la scolarisation de l'argumentation, pour montrer comment émerge cette notion de genre argumentatif, j'identifierai et je caractériserai les genres argumentatifs littéraires, à partir des textes institutionnels² et de sondages dans les manuels. Puis j'interrogerai les liens que ces genres entretiennent avec les genres scolaires comme la dissertation et le commentaire, dont les liens avec l'argumentation sont mis en avant par les textes officiels.

1. École, Mutations, Apprentissages.

2. Les références précises des textes cités sont en annexe bibliographique.

Retour sur la scolarisation de l'argumentation : des types aux genres

Dans les textes officiels des années 1970-1980, si l'argumentation émerge en tant qu'objet disciplinaire (Benoit, 1999), c'est un objet de travail ancillaire³ : il n'existe qu'en tant qu'il peut s'ancrer dans d'autres objets disciplinaires (l'oral, la discussion, les techniques d'expression d'inspiration rhétorique, etc.) et s'articuler à des finalités disciplinaires qui n'ont pas sa maîtrise comme visée première. On retrouve ainsi l'argumentation associée à l'apprentissage de la communication et à l'acquisition de techniques et de méthodes, qui sont deux des grands objectifs communs à tous les niveaux et toutes les filières, et à ce titre présents dans les préambules des programmes parus entre 1973 et 1981. Et elle apparaît dans certains sujets d'examen qui demandent aux candidats « d'exprimer un jugement motivé⁴ » ou de produire une « discussion ».

À partir des années 1980, c'est le « texte argumentatif » qui incarne le nouveau statut de l'argumentation. Porté par la transposition à l'école des travaux autour des typologies textuelles, il s'inscrit cette fois pleinement dans les activités disciplinaires de production et de réception des textes – et de tous les textes, sans se limiter aux textes littéraires. La redéfinition des épreuves de français du baccalauréat en 1983 met ainsi en avant le caractère pleinement argumentatif du texte support du « résumé-discussion⁵ ». Le texte argumentatif devient même dès 1988 un objet disciplinaire à part entière au lycée, puisqu'il est alors envisagé comme support possible de la « lecture méthodique », exercice phare de la classe de français qui vient se substituer à l'explication de textes. Et en 1994, les nouvelles épreuves du baccalauréat remplacent le « résumé-discussion » par une « étude d'un texte argumentatif », proposant déjà une liste de genres argumentatifs, littéraires ou non :

L'épreuve s'organise autour d'un texte argumentatif [...] avec toute la variété de choix que cette qualification autorise : passage d'un essai ou d'un ouvrage théorique, texte polémique ou pamphlet, article de presse, préface d'un ouvrage littéraire, poème à contenu argumentatif, etc.

S'élabore à cette époque à travers les manuels et des ouvrages destinés aux enseignants (par exemple Boissinot, 1992 ou Mirabail, 1994) une sorte d'« argumentologie », pour reprendre le néologisme proposé par Declercq (1992, p. 169), pour qui l'argumentation peut être « une méthode d'analyse textuelle qui, concurremment à d'autres méthodes (structuralisme, analyse actancielle, etc.), contribue à l'interprétation des textes littéraires ». Les programmes des années 1995-2000 poursuivent cette légitimation de l'argumentation, devenue un objet de travail à part entière pour tous les niveaux et toutes les filières

3. Sur la question de la scolarisation de l'argumentation, cf. Denizot, 2012.

4. CAP, 1974.

5. En 1983, le passage concernant l'épreuve du résumé-discussion précise : « Le texte doit, par la solidité de son argumentation, se prêter au travail d'examen méthodique que nécessite un bon résumé » (je souligne) ; en 1969, lors de la première définition de l'épreuve, cette mention de l'argumentation était absente : « Le premier sujet porte sur un texte de deux pages environ qui présente en des termes aisément accessibles des réflexions ou des sentiments. »

du secondaire. Mais cette autonomisation de l'objet cache en réalité des lignes de tension voire de fracture. Tout d'abord parce que, si les programmes du collège des années 1996-1999 sont organisés⁶ autour du *discours* comme « choix théorique⁷ », ceux du lycée des années 2000-2006 le sont autour des *genres*. Or ces deux entrées configurent différemment l'objet. D'un côté, l'argumentation relève plutôt d'approches linguistiques, et les documents d'accompagnement précisent dès leur présentation de l'argumentation en classe de troisième que « [les élèves] doivent à présent apprendre à s'approprier de manière plus explicite les différents instruments linguistiques de l'argumentation, à en maîtriser les visées et à en assumer les finalités ». De l'autre, l'argumentation est davantage affaire de littérature : même si la dimension linguistique (notamment interactionnelle)⁸ est importante, elle est explicitement corrélée à un travail sur la « littérature d'idées » et les « genres épидictiques⁹ », ainsi que sur d'autres genres comme l'essai, le dialogue, l'apologue, etc. Cette entrée par les genres spécifie la scolarisation de l'objet dans les classes des lycées généraux et technologiques.

Sont donc apparus dans les programmes et les manuels des classes des lycées après 2000 des *genres argumentatifs* ou des *genres de l'argumentation*. Ce sont ces genres auxquels je vais maintenant m'intéresser, pour les caractériser et montrer comment ils s'articulent à l'enseignement de la littérature. Je vais donc dans la suite de cette contribution me focaliser essentiellement sur le lycée, puisque c'est à ce niveau que des « genres de l'argumentation » sont explicitement au programme.

Des genres argumentatifs à lire

Ce qui caractérise tout d'abord ces « genres de l'argumentation » apparus en tant que tels dans les programmes des années 2000 est leur ancrage dans le champ littéraire, de plus en plus net au fil des refontes des textes officiels (2007, puis 2010). Les programmes de 2001 laissent encore une place à des genres argumentatifs non littéraires : pour l'objet d'étude « L'éloge et le blâme », par exemple, le texte officiel indique les « articles de presse » comme documents possibles, et les manuels publiés juste à la suite de ces programmes proposent un nombre non négligeable de textes non littéraires. Il n'en est plus de même en 2010, et les programmes inscrivent l'argumentation résolument dans l'étude de la littérature : « L'objectif [de cet objet d'étude] est de faire découvrir aux élèves que les œuvres littéraires permettent [...] l'expression organisée d'idées, d'arguments et de conviction et

6. Non sans ambiguïté, comme le montre par exemple Marie-Laure Élalouf (1999).

7. Selon l'expression des documents d'accompagnement (1999, p. 83).

8. Voir l'analyse que fait Claudine Garcia-Debanco (2001) des conceptions argumentatives qui sous-tendent ces programmes.

9. Cf. *Accompagnement des programmes*, 2001, p. 41 sq. et 50 sq.

qu'elles participent ainsi de la vie de leur temps » (Programme de seconde, 2010). On est loin de la situation qui prévalait dans les années 1980-1990, où l'argumentation et les typologies textuelles pouvaient apparaître justement comme une manière d'introduire à l'école des textes non littéraires.

Cet ancrage dans le champ littéraire est pourtant dans une forme de continuité avec l'apparition, à partir des années 1980, de la littérature d'idées comme nouveau genre, qui a notamment contribué à légitimer tout un pan de la littérature du XVIII^e siècle (Perret-Truchot, 2013, p. 149). La littérature d'idées est en effet une catégorie scolaire hétérogène mais commode : elle permet de donner une place à des genres longtemps exclus de l'école (les contes philosophiques, par exemple), et de regrouper sous sa bannière des genres comme l'autobiographie, au nom d'une conception assez lâche des « idées ». Elle permet également d'articuler les genres argumentatifs à l'histoire littéraire et culturelle, comme on le voit très nettement dans les derniers programmes en vigueur (2010) : en seconde, il s'agit de travailler les genres de l'argumentation à partir des XVII^e et XVIII^e siècles, pour « s'intéresse[r] à l'inscription de la littérature dans les débats du siècle » ; en première, il s'agit de travailler « la question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours », et les manuels proposent des séquences articulées autour des grandes périodes de l'histoire littéraire (humanisme, classicisme, Lumières, etc.). Enfin, la notion de « littérature d'idées » permet également de ne pas toucher à la triade canonique (roman, théâtre, poésie) héritée du XIX^e siècle, devenue à l'école un cadre essentiel pour catégoriser les « grands genres », et que l'on retrouve dans tous les programmes des années 1980-2010 (Denizot, 2013a, p. 54 et 79). Il suffit d'adjoindre à la triade un quatrième genre pour y placer tout ce qui ne peut y être rangé.

Car c'est bien ce qui frappe le plus si l'on examine de plus près ce que recouvrent depuis une quinzaine d'années les « genres argumentatifs », que cette extension du champ de la « littérature d'idées ». Ce sont les programmes et leurs accompagnements des années 2001-2006 qui sont les plus précis sur le sujet. Même s'il n'y a pas de liste précise des genres qui la composent, on peut la reconstituer, en différents endroits des documents d'accompagnement : elle excède considérablement ce qui pouvait être ainsi défini dans la période précédente. Pour la classe de seconde, ce sont essentiellement ce que le programme nomme des genres épидictiques, ou genres de l'éloge et du blâme¹⁰. À la classe de première sont réservés ce que les accompagnements nomment les genres « proprement argumentatifs » (p. 23), à savoir l'essai, le dialogue et l'apologue, ainsi que les sous-genres possibles de l'essai : pamphlet, lettre ouverte, dialogue d'idées, dissertations, discours, chroniques, récits de voyage, autobiographie (p. 44). Ces listes hétérogènes, voire hétéroclites, témoignent certes de l'ancrage de l'argumentation dans l'héritage rhétorique (à laquelle

10. Cf. p. 52 : « genre de l'éloge : ode, oraison funèbre, apologie, panégyrique, hagiographie, critique, plaidoyer, consolation, compliment, toast, etc. » ; « genres du blâme : pamphlet, satire, réquisitoire, libelle, critique, autocritique, diatribe, caricature, raillerie et persiflage, etc. ».

appartiennent notamment les « genres épидictiques » revenus en force à l'occasion des programmes de 2001). Mais c'est une rhétorique littérisée, et dont l'objectif n'est plus la production textuelle, mais la lecture et l'analyse. De ce point de vue, les genres argumentatifs représentent sans doute une forme d'aboutissement dans la légitimation de l'argumentation comme champ disciplinaire, mais au risque de sa dissolution dans la littérature.

Genres scolaires à produire et argumentation

Les genres de l'argumentation tels que les définissent les programmes et les manuels sont donc caractérisés par leur appartenance quasi exclusive à la sphère du littéraire, et sont essentiellement des genres à lire. Pourtant, si l'on en croit les textes officiels, le travail sur l'argumentation s'articule, notamment dans les lycées généraux et technologiques, avec des genres scolaires scripturaux comme la dissertation et même le commentaire. C'est ainsi que, depuis 1996, la dissertation doit « faire appel à une argumentation » (BO n° 4, 1996) et qu'elle est actuellement clairement définie¹¹ par son ancrage argumentatif, comme le montre ce passage (BO n° 7, 2011) :

La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les « objets d'étude » de la classe de première ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle.

Cette définition fait écho à de nombreux passages des programmes et de leurs accompagnements, qui associent dissertation et commentaire : les lycéens « doivent être capables, à partir de leurs lectures, de formuler un jugement personnel argumenté, notamment dans un commentaire ou une dissertation » ; « les exercices d'analyse, de commentaire et de dissertation concourent » à « la maîtrise de l'expression écrite autonome » dans « les écrits d'argumentation et de délibération » (programme de première, 2001) ; et dans les programmes de seconde et de première de 2010, commentaire et dissertation sont les deux seuls exercices cités dans la rubrique de « l'écriture d'argumentation ».

Mais cet affichage ne suffit pas à faire de ces genres scolaires des genres argumentatifs : comme je l'ai montré par exemple pour la dissertation (Denizot, 2013b), ce n'est pas la visée argumentative qui caractérise la dissertation, mais bien davantage les composantes institutionnelles et fonctionnelles (notamment l'évaluation et la mise en scène des savoirs). La seule argumentativité de la dissertation consiste

11. Cette définition est la même depuis 2001.

à convaincre le correcteur que l'on sait quelque chose, mais non véritablement à défendre une thèse. Les aspects compositionnels et les caractéristiques formelles dominent depuis longtemps, et vont de pair actuellement avec l'importance prise par les composantes thématiques, la dissertation permettant d'évaluer des savoirs sur les notions au programme. Dissertation et commentaire sont clairement des genres à visée métatextuelle, dans lesquels la visée argumentative est secondaire : ils sont au service d'un discours sur la littérature, et n'ont pas comme objectif premier la maîtrise de genres argumentatifs. Les exercices rassemblés depuis les réformes des années 2000 sous le nom d'« écriture d'invention » incarnent eux aussi cette prédominance de la littérature et du discours sur la littérature, aux dépens d'un travail spécifique sur la production de genres argumentatifs. Comme l'a remarqué Bertrand Daunay, les instructions officielles ont dès le départ entretenu une certaine confusion, à la fois dans les liens entre argumentation et écriture d'invention, « tantôt associées, [...] tantôt dissociées » (2003, p. 9), ainsi que dans le rapport – souvent métatextuel plus qu'hypertextuel – entre l'écrit d'invention et le texte-source. Il faut ajouter à cela que les textes institutionnels présentent en 2001 des tensions dans la définition même de l'exercice. Pour les programmes et leur accompagnement, l'écriture d'invention recouvre en effet des situations d'écriture très variées (notamment d'imitation et de transposition de textes narratifs et descriptifs, dans la lignée des pratiques d'écriture et de réécriture répandues depuis les années 1970, y compris au lycée : cf. Petitjean, 2003). En revanche, pour le texte de 2001 définissant l'EAF (Épreuve anticipée de français), l'écriture d'invention est essentiellement argumentative¹², dans la continuité des sujets proposés dès le milieu des années 1990 pour l'étude du texte argumentatif, qui font produire aux élèves des discours de personnages fictifs (réponses aux arguments d'un autre personnage, conseils de metteurs en scène, etc.)¹³. La liste des sujets énumérés par le BO de 2001 est donc quasi exclusivement une liste de genres argumentatifs (discours, essai, fable, apologue), ou de variantes argumentatives de genres : l'article est circonscrit dans une parenthèse comme « éditorial, article polémique, article critique – éloge ou blâme –, droit de réponse... » ; le monologue est « délibératif » ; quant à la lettre, elle peut ouvrir sur des écrits argumentatifs (la « lettre ouverte », par exemple). Pourtant, si cette première définition de l'EAF tire nettement l'écriture d'invention vers une écriture de genres argumentatifs, l'articulation avec les genres argumentatifs lus par ailleurs ne se fait pas et comme le fait remarquer Anne Vibert (2008, p. 36) :

Alors que la notion de genre oriente la quasi-totalité des consignes d'écriture d'invention, la question des genres argumentatifs n'est jamais clairement posée et, *a fortiori*, aucun enseignement-apprentissage de ces genres n'est proposé.

12. Le BO précise : « Pour la série littéraire, on ajoutera : amplification (écriture dans les marges ou les ellipses du texte), parodie et pastiche. ». Mais cet ajout ne concerne qu'une toute petite minorité des élèves, la série littéraire, en perte de vitesse depuis plusieurs décennies, comptant moins de 10 % des élèves.

13. Cf. la définition des épreuves de l'EAF en 1994, précisée en 1996.

Les textes ultérieurs (2006 et 2011) modifient sensiblement la donne, en accordant une place équivalente aux exercices de transposition et d'imitation¹⁴, et donc aux genres narratifs. Et comme les sujets proposés à l'épreuve du baccalauréat depuis 2002 proposent de nombreuses consignes métatextuelles¹⁵, il est clair que les apprentissages visés par l'écriture d'invention ne privilégient pas les genres argumentatifs, mais bien la lecture des textes littéraires, et le discours sur cette lecture.

C onclusion

Les genres « argumentatifs » existent donc à l'école sous deux formes qui coexistent sans vraiment s'articuler. Les genres de l'argumentation donnés à lire par les programmes (l'apologue, le portrait, l'essai, etc.) cohabitent avec ces genres scripturaux scolaires qui pourraient être construits comme des genres argumentatifs, qui sont présentés comme tels, mais qui ne le sont qu'à la marge et de manière brouillée. Cette partition recoupe en grande partie la partition scolaire des textes à lire et des textes à produire¹⁶. Lorsque l'écriture d'invention s'empare des genres argumentatifs (lettre, article, etc.), c'est dans la grande majorité des cas pour mettre ces genres au service de la lecture des textes, et sans qu'il y ait d'apprentissage de ces genres. Quant à la dissertation et au commentaire, ils ne participent pas en tant que tels au travail sur les genres argumentatifs.

La scolarisation des genres argumentatifs donne ainsi à voir la légitimation progressive de l'argumentation en même temps que sa récupération dans les modèles dominants de la discipline, notamment au lycée. L'« enjeu social » de l'argumentation, « nécessité démocratique et espace de liberté » (Boissinot, préface à Mirabail, 1994), se déplace pour devenir davantage un enjeu littéraire et culturel, et ce déplacement témoigne sans doute de la difficulté, dans l'enseignement du français et notamment au lycée, de concevoir le genre autrement que comme une catégorie poétique articulée à la lecture des textes littéraires.

Bibliographie

- BENOIT, J.-P., (1999), « L'émergence du discours et de l'argumentation dans l'enseignement du français », dans Benoit, J.-P., *L'émergence du discours dans l'enseignement du français*, Rennes, CRDP de Bretagne, p. 11-59.
- BOISSINOT, A., (1992), *Les Textes argumentatifs*, Paris, Bertrand Lacoste - Toulouse, CRDP.

14. « [L'écriture d'invention] peut prendre des formes variées. Elle peut s'exercer dans un cadre argumentatif [...]. Mais lorsqu'elle concerne le genre narratif, elle peut s'appuyer sur des consignes impliquant les transformations suivantes : des transpositions ; [...] ou des amplifications » (BO n° 46, 2006 ; repris par le BO spécial n° 7, 2011).

15. 17 sujets métatextuels sur les 39 sujets donnés depuis 2002, selon le décompte de Daunay, 2015.

16. Nous avons montré des oppositions de cet ordre à propos de la scolarisation du récit (Daunay et Denizot, 2007).

- DAUNAY B., (2003), « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline », *Enjeux*, 57, p. 9-24.
- DAUNAY, B., (2015), « Écriture d'invention et lecture littéraire », dans Masseron, C., Privat, J.-M. & Reuter, Y, *Littérature, linguistique et didactique du français*, Villeneuve-d'Ascq, Presses du Septentrion, p. 173-181.
- DAUNAY, B. et DENIZOT, N., (2007), « Le récit, objet disciplinaire en français ? », *Pratiques*, 133-134, p. 13-32.
- DECLERCO, G., (1992), *L'art d'argumenter*, Paris, Éditions Universitaires.
- DENIZOT, N., (2012), « La scolarisation de l'argumentation dans l'enseignement secondaire. Analyse des textes officiels depuis 1970 », *Recherches*, 56, p. 135-148.
- DENIZOT, N., (2013a), *La scolarisation des genres littéraires (1880-2010)*, Bruxelles, Peter Lang.
- DENIZOT, N., (2013b), « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique », *Pratiques*, 157-158, p. 165-176.
- ÉLALOUF, M.-L., (1999), « De la maîtrise de la langue à la maîtrise du discours en France et dans la francophonie », *Pratiques*, 101-102, p. 193-204.
- GARCIA-DEBANC, Cl., (2001), « L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique », *Pratiques*, 111-112, p. 189-208.
- MIRABAIL, H., (1994), *Argumenter au lycée*, Paris/Toulouse, Bertrand-Lacoste/CRDP Midi Pyrénées.
- PERRET-TRUCHOT, L., (2013), « Le genre comme instance de légitimation du littéraire à l'école : le cas des philosophes du XVIII^e siècle », dans Scepi, H., *Le genre et ses qualificatifs*, Rennes, PUR, p. 141-154.
- PETITJEAN, A., (2003), « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques*, 117-118, p. 181-207.
- VECK, B. et al., (1990), *Trois savoirs pour une discipline. Histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Paris, INRP.
- VIBERT, A., (2008), « Écriture d'invention et argumentation », dans Massol, J.-F., *Écriture d'invention et ateliers d'écriture*, Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3, p. 35-87.

Textes officiels cités

- « Épreuves écrites du baccalauréat en 1970. Choix des sujets », *Circulaire* n° IV 69-525 du 24 décembre 1969.
- « CAP. Épreuve d'expression française », *Bulletin Officiel* n° 43 du 21 novembre 1974.
- « Épreuves anticipées de français », *Bulletin Officiel* n° 27 du 7 juillet 1983.
- « Programme des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique. Disciplines littéraires », *Supplément au Bulletin Officiel* n° 22, 9 juin 1988.
- « Réglementation de l'épreuve anticipée de français », *Bulletin Officiel* spécial n° 10 du 28 juillet 1994.
- « Baccalauréat. Épreuve anticipée de français des baccalauréats général et technologique », *Bulletin Officiel* n° 4 du 25 janvier 1996.
- Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, Paris, CNDP, 1999.
- « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Français », *Bulletin Officiel* hors-série n° 6 du 31 août 2000.
- « Épreuves de français applicables à compter de la session 2002 des épreuves anticipées des baccalauréats général et technologique », *Bulletin Officiel* n° 26 du 28 juin 2001.

- « Programme d'enseignement du français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n° 28 du 12 juillet 2001. *Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*, MEN, Paris, CNDP, 2001.
- « Programme d'enseignement de français en classe de première des séries générales et technologiques », *Bulletin Officiel* n° 40 du 2 novembre 2006.
- « Baccalauréat. Épreuve écrite de français », *Bulletin Officiel* n° 46 du 14 décembre 2006.
- « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », *Bulletin Officiel* spécial n° 9 du 30 septembre 2010.
- « Épreuve obligatoire écrite de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées », *Bulletin Officiel* spécial n° 7 du 6 octobre 2011.

L es genres et leurs « contre candidats » textuels et discursifs dans l'enseignement du français

ECATERINA BULEA BRONCKART
UNIVERSITÉ DE GENÈVE, FPSE¹

Prenant comme point de départ le constat de l'usage grandissant de la notion de « genre » dans l'enseignement des langues, dont témoignent notamment le processus de scolarisation des genres (cf. Schneuwly & Dolz, 1997 ; Denizot, 2010) et l'investissement de cette notion dans divers programmes de recherche (cf. Reuter, 2013), cette contribution examinera de manière contrastive quelques aspects de l'exploitation de ladite notion dans l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSco) et du français langue étrangère (FLE). Limitée à la Suisse romande, notre analyse portera d'abord sur les documents officiels qui prescrivent l'enseignement du français. Pour le FLSco, il s'agit du document *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP², 2006, désormais *Orientations*) qui énonce les finalités et les principes généraux de la discipline et du *Plan d'études romand* (CIIP, 2010, désormais *PER*) qui inventorie les objectifs d'apprentissage et les contenus de celle-ci. Pour le FLE, il s'agit du document pivot qu'est le *Cadre européen commun de référence pour les langues*³ (Conseil de l'Europe, 2001, désormais *CECR*). La deuxième partie de l'article prolongera l'analyse au niveau de moyens d'enseignement : pour le FLSco, elle portera sur les manuels officiellement sélectionnés pour le cycle II du primaire (élèves de 8 à 12 ans), *Mon Manuel de français* (Retz, 2010) et *L'île aux mots* (Nathan, 2010) ; pour le FLE, seront examinés *Le nouveau Taxi* (Hachette, 2010), *Alter ego* (Hachette, 2013), *Le nouvel Edito* (Didier, 2012) et *Communication progressive du français* (CLE international, 2014), méthodes

1. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

2. Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

3. Ce qui rend, pour le FLE, toute relative notre limitation à la Suisse romande...

destinées aux adultes, et dont nous sélectionnerons les livres correspondant au niveau B1⁴ du CECR.

Nous procéderons ainsi à une mise en opposition heuristique (qui n'est méthodologiquement pas une comparaison systématique) de documents récents, dans le but de renseigner la place qu'occupe actuellement la notion de « genre » dans l'enseignement du français et de mieux cerner le statut et la fonction didactiques de celle-ci.

Accent sur la « communication » ou la « maîtrise pratique de la langue » dans les prescriptions : dans quelle mesure cela repose-t-il sur le « genre » ?

Dans l'enseignement du FLScO, la notion de « genre » ne peut être dissociée de la rénovation initiée dans les années 1970, qui préconisait un processus de diversification des textes à enseigner. Adossé à la finalité plus générale de maîtrise pratique de la langue et rompant avec la restriction à un sous-ensemble de (genres de) textes issus notamment de la littérature, ce processus était appelé à favoriser l'appropriation des modalités d'expression orale et écrite en usage dans la communauté d'appartenance des apprenants. Pour la Suisse romande, c'est l'ouvrage *Maîtrise du français* (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979) qui en est emblématique. Celui-ci met fortement en avant la communication [« apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer » (p. 39)], comprise comme mise en œuvre d'« activités langagières » (prendre des notes, rédiger une lettre, discuter, etc.), qui doivent être exercées à l'école, tout en restant aussi proches que possible de leur déploiement dans la vie sociale.

Un quart de siècle plus tard, la CIIP a entrepris d'actualiser les fondements de l'enseignement du français en tenant compte des évolutions du contexte social et scolaire, ce qui s'est concrétisé par les *Orientations*. Le premier principe de cette actualisation se situe en parfaite continuité de *Maîtrise du français* : mettant toujours en avant la communication, il énonce « la nécessaire articulation des trois finalités de l'enseignement du français : - apprendre à communiquer/communiquer ; - maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue ; - construire des références culturelles » (p. 3). Le deuxième principe fait en revanche intervenir un élément linguistique nouveau, les *genres textuels*, préconisant « l'ancrage de l'apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents » (p. 3). La notion

4. Le niveau B1 se caractérise par la capacité de l'apprenant à poursuivre une interaction, à exprimer ce qu'il souhaite, à faire face à une diversité de situations, y compris imprévues, de la vie quotidienne. L'apprentissage est donc censé solliciter une variété de genres textuels/discursifs, ce qui explique notre choix.

de genre devient ainsi centrale, ce qui est justifié par le statut même de la généricité dans le fonctionnement langagier :

Le fonctionnement d'une langue se caractérise par une grande diversité de pratiques textuelles qui varient en fonction des conventions sociales, des buts et de la situation de communication. Malgré cette grande diversité, tous les textes comportent des **régularités** et peuvent être regroupés en un nombre limité de **genres reconnus comme tels** : ceci est un conte, un roman, une interview [...] **De tels genres textuels sont précisément ce que les élèves doivent progressivement apprendre à maîtriser.** (p. 11, les gras sont de nous)

La suite du document fournit un ensemble d'étayages de cette prise de position générale : les genres sont envisagés non seulement en tant que moyens d'aborder le texte tout en dépassant sa singularité, mais aussi en tant que possibles « passerelles » entre disciplines [« le travail sur un genre de texte tel qu'un exposé écrit sur les volcans peut susciter un travail dans le domaine des sciences » (p. 12)], et en tant que bases et cibles de l'enseignement des sous-disciplines du français. Il en est ainsi de l'oral [« ce sont les genres textuels scolaires ou publics reconnus socialement et relativement formalisés qui doivent être appris en priorité (le débat, le conte, l'exposé, l'interview, etc.) » (p. 20)], de la lecture, dont la « progression se déroule à partir de genres de textes toujours plus complexes au fil des degrés scolaires » (p. 25), et bien entendu de la production écrite. Il en va légèrement différemment de la grammaire, de l'orthographe, du lexique ou de la conjugaison : c'est l'unité texte (et non plus le genre) qui est le cadre structurant des apprentissages : « C'est le texte qui sert de point de départ pour construire et apprendre les concepts grammaticaux et de point d'arrivée pour les mettre en œuvre dans la lecture et l'écriture » (p. 31). Le glissement de « genre de texte » à « texte » et les conditions de cooccurrence des deux notions nous conduisent à poser déjà le problème des limites de l'interchangeabilité entre deux niveaux de saisie de l'organisation et du fonctionnement textuels ; problème que non seulement le document sous analyse ne résout pas, mais qui se manifeste de manière récurrente également dans les manuels (cf. § 2, infra).

Le *PER* relaie assez fidèlement les options didactiques des *Orientations*. Ce document énonce les apprentissages relevant de la compréhension orale et écrite et de la production orale et écrite en exploitant la notion de « genre », et présente une modalité de classement des genres sous la forme de six regroupements, étiquetés comme suit : le texte qui raconte, le texte qui relate, le texte qui argumente, le texte qui transmet des savoirs, le texte qui règle des comportements et le texte qui joue avec la langue. Pour chaque regroupement sont listés des genres conseillés pour être abordés en classe, en fonction des degrés de la scolarité, et sont énoncés les apprentissages attendus.

En dépit d'un certain nombre de problèmes que nous avons commentés ailleurs (cf. Bulea, 2013), il convient de souligner que les

prescriptions romandes actuelles poursuivent la démarche de diversification au service de laquelle est mise la notion de « genre » dotée d'une fonction didactique précise : celle de principal organisateur des apprentissages langagiers. Dans cette perspective, communication et exploitation didactique des genres textuels sont intimement liées.

Cela n'est pas le cas dans le domaine du FLE. Bien que marqué par le « tournant communicatif » qui s'est manifesté dans l'enseignement des langues étrangères dès les (mêmes) années 1970, (cf. Germain, 2001 ; Martinez, 2014), le domaine du FLE a pris une direction différente, comme en témoigne la teneur du *CECR*. Ce document se situe en effet en prolongement de l'orientation communicative héritée de Hymes, mais il entend à la fois la renforcer et la dépasser, au travers d'une approche « actionnelle » du langage. Cette approche ne se réclame pas de la théorie des « actes de langage » d'Austin et Searle, mais se traduit, dans une perspective qui se veut aussi exhaustive et ouverte que possible (cf. chapitre 2 du *CECR*), par une structuration du matériau enseigné à partir de tâches, qui s'accomplissent dans des situations, reposent sur la production et la réception de textes, et permettent la mise en œuvre et le développement de compétences, dont la définition est opérationnalisée par l'identification de composantes et l'élaboration de descripteurs. Comme l'illustre la formulation synthétique donnée dans le synopsis, l'approche retenue

se fonde sur une analyse de l'usage de la langue en termes de **stratégies** utilisées par les apprenants pour mettre en œuvre les **compétences générales et communicatives** afin de mener à bien les **activités** et les **opérations** que supposent la **production** et la **réception** de textes qui traitent de **thèmes** donnés, ce qui leur rend possible l'accomplissement de **tâches** auxquelles ils se trouvent confrontés avec **les conditions et les contraintes** de **situations** qui surviennent dans les domaines variées de la vie sociale. (*CECR*, p. 7, les gras sont du texte d'origine)

Dans l'analyse de l'usage de la langue qui sous-tend cette approche, la notion de « genre » ne joue aucun rôle, ni au plan théorique, ni au plan didactique. On pourrait tout au plus présupposer sa compatibilité avec le *CECR*, à condition toutefois de procéder, comme le fait Beacco (2013, p. 192), à la transmutation de la compétence à communiquer langagièrement en compétence relative aux genres de discours – mais cela ne clarifierait pas pour autant le rôle effectif de la généricité dans cette « approche actionnelle ». Cette dernière intègre en revanche clairement la notion de texte, dont le statut est explicité d'une part du point de vue théorique⁵, d'autre part du point de vue du rôle que les textes jouent dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le texte est défini comme « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent et échangent » (p. 75), le *CECR* ajoutant immédiatement, à juste titre, qu'« en conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte » (p. 75). Il ressort de ce qui précède qu'au-delà des différences institutionnelles, contextuelles, théoriques ou méthodologiques, les

5. C'est dans ce contexte qu'est ponctuellement utilisée l'expression « genres et types de textes » (p. 76), comme sous-titre rassemblant une liste d'appellations (exposés, débats publics, journaux, dépliants, etc.), dont certaines renvoient plutôt à des supports qu'à des genres.

préconisations officielles se rejoignent au niveau d'une forme de centration sur l'unité communicative qu'est le texte, unité qui se révèle ainsi être un dénominateur entre l'enseignement du FLSco et du FLE. Cependant, et aussi pertinente soit-elle, cette centration n'est nullement garante d'une approche relevant didactiquement de la généralité textuelle, ni de l'exploitation effective de l'unité texte dans les ressources pédagogiques et les pratiques de classe ; constat issu en partie de ce qui précède, et que nous vérifierons dans ce qui suit.

Q ue nous enseignent les manuels ?

Poursuivons notre analyse en nous focalisant sur les manuels et méthodes d'enseignement (cf. notre introduction pour la liste d'ouvrages retenus). Faute de place, nous ne pourrions rendre compte des spécificités de chaque ouvrage, mais regrouperons nos analyses en quatre cas de figure rencontrés.

EXPLOITATION EFFECTIVE DE LA GÉNÉRICITÉ TEXTUELLE

Cette situation se caractérise par la présence d'un texte intégral, éventuellement sous forme de document authentique, qui fait l'objet d'un travail d'identification du genre, d'explicitation de son rapport à la situation de production, au support de diffusion ou à la sphère d'activité à laquelle il s'articule, de description de l'organisation énonciative et thématique du texte, et surtout de mise en rapport avec d'autres exemplaires du même genre ou de mise en opposition avec un genre textuel différent, dans le cadre d'une activité de compréhension ou de production visant la maîtrise du genre. C'est en réalité la situation la plus rare rencontrée dans les moyens d'enseignement consultés⁶ : pour le FLE, elle est absente de *Communication progressive du français*, et très sporadiquement et fragmentairement attestable dans *Le nouveau Taxi*, *Alter ego* et *Le nouvel Edito*. En voici un exemple, extrait de *Alter ego* : à partir de la présentation d'un tract intitulé « Non à la sélection par l'argent » (p. 57) est formulée la consigne suivante : « Lisez le tract (document 2). Dites à quoi il s'oppose, à qui il s'adresse et résumez ses objectifs ». Cette consigne amorce ainsi un travail sur la situation de production et sur le contenu thématique d'un genre de texte identifié, le tract. Mais ce travail ne se prolonge pas au niveau du genre ; il constitue une introduction à un apprentissage à caractère lexical, celui des « mots pour contredire », dont une liste, organisée par catégories grammaticales, est dressée en bas de la même page.

6. S'agissant du FLSco, notre constat aurait été tout autre si nous avions pris en compte les moyens romands *S'exprimer en français* (2001), qui contiennent des séquences didactiques intégralement structurées sur la base des genres textuels. Nous les avons néanmoins laissés de côté car ils ne font (paradoxalement) pas partie des moyens officiels suisses, tout en étant recommandés.

En FLScO, ce type d'exploitation faible de la généricité caractérise clairement *Mon Manuel de français*, l'organisation des apprentissages y étant envisagée sous forme thématique (le thème de la solidarité, des paysages suisses, de la construction d'une figure géométrique, etc.). Conçu selon une double logique, qui alterne entrées thématique et entrées génériques, *L'île aux mots* comporte davantage de possibilités d'exploitation de la généricité, surtout en présentant plusieurs exemplaires du même genre textuel (quatre poèmes, trois récits humoristiques, etc.), ce qui rend possible, entre autres, la prise de conscience de la différence entre « genre » et l'« exemplaire de genre » que constitue un texte.

PRÉSENCE D'EXEMPLAIRES DE GENRES AVEC LEURS DÉNOMINATIONS, MAIS EXPLOITATION DU TEXTE ET NON DU GENRE

Cette situation se caractérise, comme la précédente, par la présence d'un texte intégral dont le genre est nommé, mais ce qui fait l'objet d'activités ne relève pas des propriétés du genre ; les apprentissages concernent la dimension lexicale (termes ou manières de dire), grammaticale, etc., voire des éléments informatifs relevant de la culture, du mode de vie, ou des relations sociales. Bien que le genre soit donc présent, ce qui est exploité c'est l'exemplaire de texte, dans un sous-ensemble de ses caractéristiques. Qu'il s'agisse de FLScO ou de FLE, cette situation est extrêmement fréquente ; et la description de l'activité ci-dessus l'illustre d'ailleurs déjà, la seconde partie de celle-ci relevant de ce cas de figure. En voici un autre exemple, extrait de la méthode *Le nouveau Taxi* : sur la base d'un document authentique, est présenté et nommé un genre de texte, en l'occurrence un article de presse paru dans *Le Figaro* à propos de la fête de la musique (p. 30-31). Les consignes sont les suivantes :

1. Lisez l'article du *Figaro* et répondez aux questions.
 - a) Quelle est la date de création de la fête de la musique ?
 - b) Quel (*sic*) était la volonté des personnes à l'origine de cette fête ?
 - c) Quels sont les éléments qui prouvent que cette fête a eu du succès ?
[...]
2. Lisez à nouveau l'article.
[...]
- b) Observez l'avis des internautes et les énoncés contradictoires. Relevez les termes utilisés pour exprimer des comparaisons ou une évolution.

Il est intéressant de remarquer que sur la même page figure une affiche pour la fête de la musique, qui fait l'objet d'un travail similaire à celui sur l'article (identification de la date de la fête, du lieu, etc.), sans aucune exploitation des propriétés du genre et sans aucune mise en contraste des deux genres textuels différents portant sur un contenu thématique similaire.

EXPLOITATION D'UN FRAGMENT DE TEXTE, IDENTIFIABLE COMME TEL, DONT LE GENRE EST PAR AILLEURS NOMMÉ

Dans cette situation, très fréquente dans les manuels de FLSco, mais moins dans ceux de FLE, du matériau textuel est présent, sous la forme d'un fragment de texte, dont le genre peut éventuellement être nommé. C'est donc une partie de texte qui est mobilisée, le travail pouvant porter sur des unités de l'ordre de la séquence (cf. Adam, 2011) ou du type de discours (cf. Bronckart, 1997), comme il ressort de l'exemple suivant, extrait de *Mon manuel de français* (livre de 7^e, p. 27). Est d'abord présenté un fragment du roman de Daniel Pennac *L'Œil du loup*. Cette information est donnée telle quelle, et, suite à la lecture de l'extrait, est amorcée une activité de production écrite : ayant préalablement choisi un animal, les élèves doivent rédiger « des pensées » en imitant le fragment lu, selon la consigne suivante :

L'animal que tu as choisi va maintenant faire une rencontre.

Il croise le chemin d'un enfant, ils échangent un regard, le temps s'arrête un instant, comme dans l'extrait de *L'Œil du loup*.

Imagine puis rédige :

- les pensées de l'animal,
- les pensées de l'enfant.

Bien que cela ne soit pas explicité, ce à quoi les élèves sont invités c'est à la production d'un bout de discours interactif, ou de séquence dialogale : en effet, le modèle qu'ils doivent imiter repose sur l'utilisation de déictiques, notamment pronominaux, de verbes au présent et à l'impératif, de phrases déclaratives et non déclaratives, etc. : « Tu as voulu me regarder, eh bien regarde-moi ! [...] D'accord Flamme Noire, je te regarde, je n'ai pas peur ».

CENTRATION SUR LES ACTES DE LANGAGE

Dans ce cas de figure le genre est absent (même s'il peut éventuellement être inféré), l'accent étant mis sur les actes de langage. Ce type de centration se traduit également dans les appellations des leçons ou des unités, formulées souvent avec un verbe à l'infinitif : résilier un contrat, donner des conseils, déclarer un vol, etc. Les activités reposant sur des actes de langage sont extrêmement fréquentes en FLE, bien plus qu'en FLSco, certains ouvrages de FLE étant même intégralement composés de ce type de structure, comme c'est le cas de *Communication progressive du français*, dont est extrait l'exemple suivant, portant sur l'acte appelé « vérifier, contrôler » (p. 110, les gras sont dans le texte) :

Le femme : Chéri, **tu as bien pris** ton passeport ?

Le mari : Mais oui !

La femme : **Tu es sûr que** tu as éteint le gaz ?

Le mari : Oui !

La femme : Tu es certain que tu as fermé la porte à clé ?

Le mari : Mais c'est toi qui l'as fermée !

[...]

Notons par ailleurs que les 42 actes de langage que contient cet ouvrage sont structurés de la même manière, sous forme de dialogues construits, ce qui véhicule une conception non seulement idéale, mais strictement conversationnelle (et en cela réductrice) de la communication.

Pour suivre...

Malgré son caractère bref et incomplet, l'analyse qui précède nous semble suffisante pour soulever les éléments problématiques suivants.

a. Nous soutiendrons d'abord que le genre textuel constitue un cadre et un objet d'enseignement fondamental dans un programme de langue, pour plusieurs raisons (cf. Bulea, 2013) : ce sont les genres textuels (et les textes en tant qu'appartenant à des genres) qui rendent possible, de par leur propre circulation, le fonctionnement des signes et des structures linguistiques ; les genres jouent un rôle central dans le développement psychologique humain, de par leur rapport aux activités sociales auxquelles ils sont associés ; le travail sur les genres ouvre vers des apprentissages cognitifs plus généraux, comme la catégorisation impliquée par la comparaison ou le tri de textes. Néanmoins, et les cas de figure exposés ci-dessus le montrent, la mobilisation effective de la généricité textuelle témoigne de modalités et de degrés extrêmement variables et (encore) aléatoires de concrétisation, allant de l'objectif de maîtrise d'un genre à l'ignorance de ce dernier, en passant par la présence de supports (affiche, magazine, etc.) ouvrant vers d'autres apprentissages.

b. En lien avec ce qui précède, il nous paraît indispensable de distinguer entre la simple présence d'un genre textuel, voire d'un support didactique qui le manifeste, et sa véritable exploitation didactique. Le contact avec les genres n'est pas en soi apprentissage de ceux-ci, la perception d'un support n'est pas présentification du genre en tant qu'objet d'enseignement, raison pour laquelle c'est avec grande prudence que l'on devrait statuer sur l'appartenance de telle ou telle méthode aux « approches par les genres ».

c. La distinction évoquée ci-dessus devrait se prolonger avec la clarification de la différence et des rapports entre support et genre de texte,

entre genre de texte et texte, puis entre genres de textes et unités infra-ordonnées, comme les séquences ou les types de discours. De ce point de vue, dans les manuels les confusions sont encore importantes, ce qui conduit parfois à ne pas/plus savoir sur quelle unité porte de fait le travail didactique : en faisant produire un bout de discours interactif à partir du fragment d'un roman inclus dans le regroupement des « textes qui racontent », alors que l'extrait choisi est inclus dans une unité que le manuel désigne par l'appellation « récits de vie », quel est le niveau de structuration langagière auquel on s'adresse ? Nous sou tiendrons que, si au plan théorique on peut et on doit admettre le co-fonctionnement des différents niveaux (générique, textuel, discursif, lexical, etc.), au plan didactique les activités menées en lien avec ces niveaux ne doivent pas être confondues entre elles. Le coût de cette indistinction et de ce manque d'explicitation étant d'avoir l'impression que le genre textuel est partout, alors qu'il n'est, didactiquement, nulle part.

Bibliographie

- ADAM, J.-M., (2011), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Armand Colin [3^e édition].
- BEACCO, J.-C., (2013), « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère », *Pratiques*, 157/158, p. 189-200.
- BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R., (1979), *Maîtrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*, Lausanne, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BRONCKART, J.-P. (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- BULEA, E., (2013), « Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification », *Pratiques*, 157/158, p. 201-215.
- DENIZOT, N., (2010), « Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français », *Pratiques*, 145/146, p. 211-320.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B., (2001), *S'exprimer en français*, Bruxelles, De Boeck.
- GERMAIN, C., (2001), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- MARTINEZ, P., (2014), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF [*Que sais-je ?*].
- REUTER, Y., (2013). « Statut et usages de la notion de genre en didactiques(s) : retour sur quelques questions », *Pratiques*, 157/158, p. 153-164.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J., (1997), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, 15, p. 27-41.

L es enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte

FLAVIA FAZION,
ELIANE GOUVÊA LOUSADA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Au Brésil, l'adoption des genres de textes comme unités d'enseignement a pris de l'ampleur avec la publication des directives du programme national pour l'éducation (PCN) en 1998, et le mouvement s'est étendu plus tard avec la publication du *Programme National du Livre Didactique* pour l'anglais et l'espagnol. L'enseignement des langues par le biais des genres textuels est ainsi devenu un aspect important de la profession d'enseignant de langues étrangères. Suite à ces directives nationales, le Secrétariat de l'Éducation de l'État du Paraná a publié, en 2008, les nouvelles *Directives Curriculaires pour l'Éducation* (DCE), ce qui a entraîné diverses démarches de préparation des écoles à cette innovation. L'une d'elles a consisté en un projet d'élaboration de manuels didactiques pour l'enseignement de l'anglais, de l'espagnol et du français, produits sous la supervision d'un expert, par les professeurs auxquels ces manuels sont destinés; et c'est le développement de ce projet qui est analysé dans la présente contribution.

L e projet pilote : orientations et contexte de travail

Selon les DCE, la langue doit être considérée comme une interaction verbale, comme un espace de production de sens, et par conséquent l'enseignement des langues doit avoir comme principe « le discours

comme pratique sociale » et doit aussi « traiter la langue de manière dynamique à travers la lecture, les pratiques orales et l'écriture, c'est-à-dire les pratiques qui caractérisent le discours » (DCE, 2008, p. 61). Ces directives recommandent que l'enseignement en langues étrangères soit l'occasion « d'apprendre, d'exprimer et de transformer les moyens de comprendre le monde et de construire du sens » (*op. cit.*, p. 63). Ce travail doit être conçu à partir du concept de texte, verbal et non-verbal, comme une unité langagière en mouvement, marquée par les usages antérieurs. En fonction de ces principes, l'enseignant est appelé à traiter différents genres, en analysant leur fonction, leur composition, leur distribution, le degré de l'information fournie, l'intertextualité, les ressources de cohésion et, enfin, la grammaire elle-même. À partir de 2008, des groupes d'enseignants de langues étrangères des Centres de langues du réseau public (CELEM) ont procédé à l'étude des principes des DCE et ont été formés au projet de production de manuels didactiques publics pour les langues étrangères. En 2010, après un cours sur la production de séquences didactiques (Schneuwly & Dolz, 2004), des enseignants ont été choisis par le Secrétariat de l'Éducation du Parana (SEED), à partir de leurs productions individuelles, pour former des groupes d'enseignants-concepteurs de manuel didactique. Ces groupes ont été préparés à l'élaboration de trois manuels (pour le français, l'anglais et l'espagnol) axés sur les genres textuels, selon la commande faite par le SEED.

CONCEPTS THÉORIQUES SOUS-TENDANT L'ÉLABORATION DU MANUEL DE FRANÇAIS

Étant donné que les DCE proposent l'enseignement des langues par les genres mais ne définissent pas une approche spécifique, les groupes de concepteurs ont suivi les indications des experts, choisis par le SEED pour les accompagner. Les groupes ont ainsi adopté la proposition théorique et méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) pour lequel le langage est au fondement des relations humaines (Bronckart, 1999, 2006, 2010). Selon cet auteur, les activités langagières sont destinées à assurer la compréhension nécessaire pour la réalisation des activités collectives générales ; elles se réalisent à travers des textes, qui sont eux-mêmes organisés en genres, d'où le terme « genres textuels ». La notion de genre désigne ainsi un ensemble de textes, écrits ou oraux, qui ont de grandes similitudes dans leurs conditions de fonctionnement et leur organisation interne. Les genres sont dynamiques dans la mesure où l'évolution des besoins de communication liée aux changements sociaux engendre la disparition de genres, ou leur transformation ou l'émergence de genres nouveaux. Par leur diversité et leur dynamisme, les genres contribuent fortement au développement des capacités langagières des élèves (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993), d'où

l'importance et la nécessité de les travailler en classe, pour rendre ces élèves aptes à choisir et à utiliser les genres appropriés aux situations de communication auxquelles ils sont confrontés (Bueno, 2009). Plus précisément, selon Dolz, Pasquier & Bronckart, trois capacités langagières sont mobilisées dans les interactions par le biais des textes : la capacité d'action, la capacité discursive et la capacité linguistico-discursive. La capacité d'action a trait à la mobilisation des représentations qu'a le producteur du contexte de production ; la capacité discursive porte sur les opérations d'organisation textuelle, le choix des types de discours et l'organisation séquentielle ; la capacité linguistico-discursive concerne les aspects linguistiques tels que les opérations de textualisation et les opérations énonciatives. L'objectif du travail avec un genre de texte est ainsi, non seulement l'apprentissage de ce genre, mais le développement de ces trois capacités langagières.

CONCEPTS THÉORIQUES POUR L'ANALYSE DE LA SITUATION DE PRODUCTION DU MANUEL

Notre travail prend appui sur le modèle de l'architecture textuelle proposé par Bronckart (1999, 2006), en particulier sur les notions de type de discours, de voix et de modalisation. Pour analyser d'éventuelles voix contradictoires, nous avons pris appui sur les études d'Authier-Revuz (2001) concernant la modalisation autonome, et de Brait (2008) concernant l'ironie. Nous nous appuyons également sur la conception du travail développée par Clot (1999) et sur les analyses du travail enseignant (Amigues, 2003 ; Faïta & Saujat, 2010). Dans l'approche de Clot, l'activité de travail est présentée comme une « triade vivante » dans laquelle le sujet se dirige simultanément vers son objet, vers les autres en lien avec cet objet et vers soi-même. S'agissant de l'activité enseignante, le professeur fait face aux prescriptions, aux élèves, aux collègues de travail, à la hiérarchie, à l'établissement, aux parents d'élèves, à ses connaissances et savoirs, etc., et la complexité de sa tâche tient à ce qu'il est soumis à de multiples prescriptions (les orientations officielles, les programmes, les règles de travail, les théories didactiques, etc.) et nous adoptons à ce propos le concept de prescription que Daniellou définit comme « la diversité des injonctions, des pressions qui s'exercent sur l'activité de tout travailleur, quant aux objectifs à atteindre et quant à la manière de les atteindre » (2002, p. 11). Ces prescriptions font l'objet d'une reconception de la part des enseignants (Amigues, 2003) en ce sens que ces derniers les adaptent à leur contexte spécifique pour mener à terme leur activité. Selon ce dernier auteur, les prescriptions de départ sont interprétées et redéfinies par les professeurs selon leurs projets, leurs collectifs de travail, leurs contextes locaux.

Les caractéristiques du manuel élaboré

Les trois groupes de professeurs ont procédé à la première organisation de la forme et de la structure des manuels, qui sont organisés en huit unités de seize pages chacune (huit pages doubles). Les unités suivent une structure d'étude qui prend en compte les capacités langagières, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 - Tableau proposé par les professeurs-formatrices pour organiser le processus d'élaboration des unités, dans les trois langues.

CAPACITÉ LANGAGIÈRE TRAVAILLÉE EN PRIORITÉ	STRUCTURE DE L'UNITÉ POUR LES TROIS LANGUES	NOM DE LA SECTION EN FRANÇAIS
Capacité d'action	1. Connaissances préalables de la situation de production du genre et du sujet de l'unité	Découvrir la situation de communication
Capacité d'action	2. Premier contact avec le genre	Découvrir le genre
Capacité d'action	2.a. des questions tournées vers la situation de production du texte: qui le produit, pour/à qui, avec quel objectif, etc.	Réfléchir sur le contexte
Capacité discursive	2.b. Questions de compréhension du texte	Réfléchir sur le contenu
Capacité discursive	2.c. Questions sur les aspects discursifs, comme par exemple : repérer les séquences textuelles, identifier les parties qui composent le texte.	Réfléchir sur l'organisation
Capacité linguistico-discursive	2.d. Questions sur les aspects linguistico-discursifs, comme par exemple : observer les temps verbaux utilisés, leur formation et utilisation dans le texte, repérer le vocabulaire employé référent à l'agir social travaillé, les formes d'appréciation.	Réfléchir sur la langue

CAPACITÉ LANGAGIÈRE TRAVAILLÉE EN PRIORITÉ	STRUCTURE DE L'UNITÉ POUR LES TROIS LANGUES	NOM DE LA SECTION EN FRANÇAIS
Capacité discursive	3. Travail – activités sur les aspects discursifs, comme par exemple : mettre en ordre les phrases qui composent un texte, associer les éléments du texte.	Travailler sur l'organisation
Capacité linguistico-discursive	4. Travail – activités sur les aspects linguistico-discursifs, comme par exemple : produire des phrases en utilisant les temps verbaux étudiés, en exprimant son avis, en faisant des appréciations.	Travailler sur la langue
Mobilisation des trois capacités	5. Production textuelle	Production textuelle - ou - première production
Mobilisation des trois capacités	6. Fiche d'évaluation par les pairs et/ou autoévaluation de la production écrite et orale	Évaluer et autoévaluer
Mobilisation des trois capacités	7. Réécriture du texte – production finale	Production finale

Suite à cette organisation, le groupe des enseignants de français a élaboré une première liste des genres qui pourraient être abordés dans le manuel, basée sur le programme prédéfini par les DCE, et a proposé une progression des contenus basée sur l'expérience précédente des enseignants, sur des éléments de progression proposés par des manuels commerciaux ainsi que sur le tableau des contenus des DCE et sur le public visé. Le public du CELEM se compose principalement des élèves du réseau public (12-17 ans), mais les habitants de la région peuvent y étudier aussi, ce qui résulte en un mélange de jeunes et d'adultes. En général, ils débentent l'apprentissage du français au CELEM, de sorte que le manuel a été conçu pour le niveau A1. Comme le public est majoritairement composé de jeunes, les unités ont été conçues plutôt pour ce public, que ce soit pour le manuel de français, d'anglais ou d'espagnol. Ci-après, un extrait du tableau de contenus du premier manuel, correspondant à l'unité 8 :

Tableau 2 - Progression des contenus
– Français – Cours de Base 1 – Unité 8

	8 – ÊTES-VOUS CINÉPHILE ?
Agir social Objectifs (communicatifs)	Raconter une histoire au présent et au passé Exprimer son opinion de manière simple
Genres textuels	Synopsis La bande annonce Critique des spectateurs.
Aspects discursifs	Raconter une histoire au présent et au passé
Aspects linguistiques	Les verbes au présent (révision) Le vocabulaire de cinéma Les verbes au passé composé Les expressions pour exprimer son opinion La comparaison
Réflexion critique et culturelle	Le piratage Le rôle des critiques dans la société
Production finale	Synopsis Critique des spectateurs.

Les séquences proposées dans ces manuels ne suivent cependant pas strictement les principes des auteurs genevois, ni ceux énoncés dans les DCE, et ce pour deux raisons :

a) Connaissant le manque de ressources linguistiques des élèves débutants en français, le groupe a décidé de faire débiter les unités par une mise en situation sans production initiale mais en demandant des productions intermédiaires et une production finale. Ces élèves débutants en LE n'ont en effet pas encore eu un contact avec la langue, et leur apprentissage doit se faire petit à petit, par exposition aux textes qu'ils retrouvent dès le début de chaque unité.

b) Dans chaque unité nous avons choisi un genre principal, pour lequel il existe une séquence détaillée, mais d'autres genres, complémentaires, sont présentés tout au long de l'unité afin de fournir plus de soutien aux élèves et de les aider dans le développement des capacités langagières (cf. le tableau 2). Les séquences relatives à ces genres complémentaires ne comportent pas non plus toutes les étapes prévues. Nous souhaitons ainsi proposer des cours motivants aux élèves, en organisant le manuel autour d'un agir social et des divers genres textuels qui contribuent à le réaliser. Dans ce cadre, une part importante des unités consiste à initier une discussion critique de l'agir social exploité dans le cours. Par exemple, dans l'unité 8 (cf. tableau 2), la discussion sur le piratage audiovisuel au Brésil

s'avère indispensable, notamment par le fait que la plupart des jeunes ne connaît pas la législation qualifiant le piratage de crime. Cet exemple montre l'importance de tenir compte du contexte de la réalité brésilienne d'enseignement, et de travailler en classe de langues, qui propose par ailleurs la découverte d'autres cultures, sur des thèmes reflétant les questions sociales locales.

Un récit d'expérience vécue

À chaque étape de l'élaboration du manuel, les quatre professeurs sélectionnés ont été invités à rédiger un récit de leur expérience vécue du processus d'élaboration. Nous avons recueilli six récits, à deux étapes différentes. L'analyse de ces récits fait apparaître des aspects positifs du processus d'élaboration, mais aussi certaines réticences à l'égard des projets du gouvernement. Selon les textes de la plupart des enseignants, le projet a été très réussi et l'enseignement basé sur les genres textuels doit rendre les classes de langue plus dynamiques et agréables. C'est ce que montre le récit de Frederico selon lequel la classe sera « plus plaisante pour les élèves et moins épuisante pour les professeurs (*sic*) ». Cependant, un de ces textes (celui de Rodolfo) fait apparaître un conflit intéressant :

Je crois que c'était en 2007 qu'un groupe d'enseignants du CELEM a été sélectionné pour l'élaboration du manuel didactique du français, dont le but était d'unifier et de distribuer le matériel dans tout l'État du Parana. Je me souviens que la seule orientation était de réunir des textes et des matériaux que nous utilisions en classe et qu'ils devaient être « authentiques », ils ne pouvaient pas être des textes didactisés ou construits pédagogiquement comme ces des méthodes (manuels) disponibles sur le marché de l'édition. [...] **Le résultat de quatre semaines de travail au cours de l'année, deux ou trois en présentiel et l'autre par l'intermédiaire de l'Internet, sont jusqu'à aujourd'hui conservés dans des fichiers sur mon ordinateur**, en attendant la libération des droits d'auteur, l'approbation du secrétariat, impression, distribution. **Ils n'ont jamais été réouverts** et y sont jusqu'aujourd'hui, intacts, **des îles vierges de ce voyage à la dérive...**

Nouveau chemin au début de 2009!!! Le département a repris l'idée des manuels didactiques publics, la formation des enseignants dans **une nouvelle approche « genres textuels », basée sur des textes authentiques, Bakhtine**, nous n'étions plus à la mer, le sol semblait plus ferme mais toujours très, très brumeux. Nous ne savions pas dans quel territoire nous marchions, on disait, il y avait des rumeurs, presque un murmure, **des mots interdits: « substantifs »!**, **un sacrilège**, « **passé composé** » **guillotine!!!! GRAMMAIRE???** **Je ne sais pas quel serait le châtime**nt. Ce que je sais, c'est qu'il y avait un bourreau dans cette histoire, un ennemi abominable, qui devrait être enfermé à sept clés et gardé par sept dragons féroces : le structuralisme et tout mot qui avait été utilisé dans les manuels qui ont donné vie à ce terrible monstre de l'humanité.

Enfin, en 2010 nous sommes arrivés à un raccourci, avec des **gardiens expérimentés** sur le chemin, **qui dominaient vraiment** le sol où ils marchaient et donc n'avaient pas peur des monstres ni des substantifs, moins encore du passé composé. [...] **Ils nous ont conduits dans les chemins sûrs**, sans tabous, sans craintes de grammaire, substantif ou passé composé ... et nous sommes arrivés en 2011 à la fin du premier manuel didactique de français basé sur les genres textuels. (récit de Rodolfo, juillet 2011).

L'extrait ci-dessus témoigne d'une très forte implication du sujet parlant (je) ainsi que de la disjonction par rapport au moment de production du texte qui caractérise le récit interactif. Au plan de son organisation, le texte débute par une mise en situation spatio-temporelle (2007, État du Paraná) suivie de l'expression d'une origine faisant appel à la mémoire : je me souviens que. Après cette mise en situation, l'auteur décrit la rupture engendrée par les orientations initiales du travail qui a commencé en 2009 ; il mentionne la « nouvelle approche "genres textuels" » et l'auteur Bakhtine, énumère une série d'aspects grammaticaux et mentionne la « GRAMMAIRE » elle-même, en majuscules, tout en la qualifiant de monstre ; il termine enfin par un paragraphe mentionnant l'équipe qui a conduit le travail dès 2010.

Si cette première analyse est importante pour la compréhension générale du contexte et du contenu du texte, c'est à un autre niveau que ce récit nous interpelle. Dans un premier temps, les formules *des gardiens expérimentés* et *nous ont conduits dans des chemins sûrs* nous donnaient l'impression que Rodolfo adhérait aux propositions de l'État et des formatrices ayant supervisé l'élaboration du manuel, mais après une lecture plus attentive, nous avons relevé les majuscules, les points d'interrogation et d'exclamation et les guillemets qui nous ont orientées vers une autre interprétation possible. Pour approfondir notre interprétation, nous nous sommes intéressées aux mécanismes énonciatifs à l'œuvre dans ce texte, notamment à la présence de voix implicites, autres que celles de l'auteur, ce qui nous a conduites à solliciter les approches centrées sur l'hétérogénéité des voix (Authier-Revuz, 2001) et sur l'effet de l'ironie (Brait, 2008). Le jargon professionnel fait apparaître des mots d'un autre discours et le discours littéraire à l'intérieur du récit semble bien relever de l'ironie à travers. En fait, l'auteur met en scène les voix de deux courants de la didactique, l'approche des genres et la tradition. Ces voix sont perçues au travers des mots du jargon professionnel (*grammaire, substantif, passé composé* et aussi *genres textuels* que l'auteur met entre guillemets pour marquer le caractère polyphonique de son texte, et l'effet d'ironie est produit par l'isotopie des métaphores littéraires (châtiment, sacrilège, bourreau) concernant les rapports entre approche par les genres textuels et approche traditionnelle. Selon Brait, le discours ironique

« à travers des mécanismes dialogiques, s'offre essentiellement comme argumentation directe et indirectement structurée, comme paradoxe argumentatif, comme confrontation des idées et des normes institutionnelles, comme l'établissement de la polémique ou même comme une stratégie défensive. » (op. cit., p. 73)

Cette ironie semble témoigner d'une stratégie défensive, dans laquelle l'auteur prend la position de celui qui n'ose pas affirmer ouvertement qu'il adhère à un enseignement plus traditionnel, parce que dans la situation de production de ce récit, il ne lui paraît pas souhaitable d'adopter une position contraire à celle centrée sur les genres textuels. Son texte porte aussi des marques de méfiance à l'égard des propositions du SEED, en raison des expériences passées infructueuses. Nous avons la confrontation des idées et la défense mentionnée par Brait (2008), parce que l'enseignant a son pouvoir d'agir réduit par l'imposition d'une approche théorique. En utilisant ce discours ironique, il nous montre que sa formation et sa pratique sont ignorées.

Conclusions

Dans cet article nous avons voulu mettre en dialogue les orientations gouvernementales (DCE) pour l'adoption du genre textuel comme unité d'enseignement, le manuel élaboré selon ces prescriptions et les représentations des enseignants concernant le processus d'élaboration. D'après les DCE, les classes de langues doivent permettre à l'élève d'utiliser la langue cible dans des situations de communication orales et écrites. L'objectif est d'utiliser la langue de manière adaptée aux situations, et non de maîtriser des formes linguistiques décontextualisées. Ces orientations se sont traduites par le choix d'organiser les manuels à partir des agir sociaux qui semblaient appropriés dans leur contexte de travail. En s'appuyant sur leur expérience personnelle de l'enseignement dans les classes du CELEM, les enseignants ont adapté les prescriptions – officielles et théoriques – pour obtenir un manuel prenant en compte les multiples dimensions de leur travail et susceptible d'être adopté par les enseignants de français du réseau public.

Le projet d'élaboration a également constitué un espace de formation privilégié pour le groupe qui y a participé. De ce point de vue, étant donné la satisfaction exprimée par les enseignants du groupe (ils ont toujours été d'accord pour participer à toutes les étapes du processus), on peut conclure qu'il s'agit d'une expérience assez réussie, et le fait que l'on ait toujours essayé d'adapter les prescriptions initiales aux réalités locales a fortement contribué à ce résultat. Néanmoins, comme le révèle l'ironie du récit de Rodolfo, le processus d'élaboration a été parfois ressenti par certains comme une activité conflictuelle, parce que même si les documents officiels (les DCE) tentaient d'intégrer des aspects du savoir-faire des enseignants, certaines de leurs convictions sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère n'ont pas été prises en considération et le travail sur les genres a

été perçu comme imposé; en d'autres termes il ne leur a pas été accordé un espace de reconception des prescriptions initiales qui leur aurait permis d'intégrer leur savoir-faire aux orientations officielles. Il convient de relever également que ce projet a modifié l'activité des enseignants : ils étaient impliqués dans une nouvelle activité, adressée aux autres professeurs du réseau, ce qui les a placés dans une position de prescripteurs du travail, tout en étant eux-mêmes contraints par les prescriptions des commanditaires de la production, et par les approches théoriques. Cette réalité a pesé sur leur activité pendant tout le processus d'élaboration.

La réflexion que nous venons de proposer sur ce processus d'élaboration nous conduit à penser qu'il est important, quand il s'agit d'adopter une nouvelle méthodologie, ou un nouveau manuel, de rendre possible l'adaptation des prescriptions aux réalités locales, en ouvrant le dialogue entre prescripteurs et professeurs, pour que l'expérience de ces enseignants puisse être prise en compte et ne se heurte pas aux nouvelles théories et méthodologies venues d'un contexte différent et qui ne sont pas imposables telles quelles. C'est dans ce sens que cette expérience peut être utile dans d'autres contextes d'enseignement du FLE, comme dans le cas de l'adoption des orientations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, par exemple.

Bibliographie

- AMIGUES, R., (2003), « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholê, hors série 1*, p. 5-16.
- AUTHIER-REVUZ, J., (2001), *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*, Campinas, Editora da Unicamp.
- BRAIT, B. (2008), *Ironia em perspectiva polifônica*, Campinas, Editora da Unicamp.
- BRONCKART, J-P., (1999), *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*, São Paulo, EDUC.
- BRONCKART, J-P., (2006), *Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*, Campinas, Mercado de Letras.
- BRONCKART, J-P., (2010), « Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita », *Letras*, 40, p. 163-176
- BUENO, L., (2009), « Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística », dans *CENP, Língua portuguesa: ensinar a ensinar*, São Paulo, Secretaria de Educação, p. 215-233.
- CLOT, Y., (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- DANIELLOU, F., (2002), « Le travail des prescriptions », *Conférence inaugurale du xxxviii^e Congrès de la SELF – Aix-en-Provence*. Actes en ligne <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B., (2004), « Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento », dans Schneuwly B. & Dolz, J., *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.

- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P., (1993), « L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? », *Études de Linguistique Appliquée*, 92, p. 23-37.
- FAÏTA, D. & SAJJAT, F., (2010), « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique », dans Yvon, F. & Saussez, F., *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Québec, Presses de l'Université de Laval, p. 41-71.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência de Educação, Departamento de Educação Básica, (2008), *Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Língua Estrangeira Moderna*, Curitiba.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J., (2004), *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, Mercado de Letras.

L *e fait divers et le récit de voyage : deux genres textuels pour le développement de la production écrite en FLE*

SUÉLEN MARIA ROCHA,
RENATA AÑEZ DE OLIVEIRA,
PRISCILA AGUIAR MELÃO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Dans cet article, nous présenterons les résultats de deux recherches portant sur l'utilisation des genres textuels dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), à partir d'un cours extra-universitaire d'écriture en français proposé à des élèves des niveaux A2 et B1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Les élèves ayant suivi ce cours ont été invités à produire des textes appartenant à deux genres (*le fait divers* et *le récit de voyage*), textes qui constituent le corpus de notre recherche et des analyses présentées dans cette contribution.

Dans ce travail, nous nous sommes inspirées de la perspective théorique et méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (ci-après ISD, cf. Bronckart, 1999, 2006a; Machado *et al.*, 2009), des travaux de didactique des genres textuels (Schneuwly & Dolz, 2004; Dolz, Gagnon & Toulou, 2008), ainsi que sur des études sur l'usage des genres dans l'enseignement d'une langue étrangère (Lousada, 2002, 2008; Cristovão, 2009). Chacune de ces deux recherches avait un objectif spécifique et s'était dotée du cadre théorique adapté au dit objectif.

i) L'étude sur le genre *faits divers* visait à analyser la mobilisation des capacités langagières, à travers les productions écrites des élèves, en les mettant en rapport avec le modèle didactique élaboré pour l'enseignement du genre. Ce modèle se basait sur les études de Létourneau

(1992), Vandendorpe (1992), Lits (2001), Maingueneau (2002) et Dion (2007). L'étude portait aussi sur l'effet de la séquence didactique sur les productions écrites des élèves, ce qui a permis une réflexion sur les activités créées ainsi que sur le travail du professeur en salle de classe.

ii) La recherche sur le genre *récit de voyage* visait à identifier comment les élèves insèrent des marques stylistiques dans leurs textes, et pour la conception du style, nous nous sommes inspirées des notions de « contraintes et libertés textuelles », proposées par Bronckart (2006b).

Le contexte des recherches et leurs étapes

Ces recherches ont été réalisées au sein des cours extracurriculaires de français offerts par l'Université de São Paulo à son public interne et externe, composé aujourd'hui d'environ 800 élèves. Outre qu'ils constituent des *cours réguliers*¹ de français, ces cours constituent des laboratoires de recherche susceptibles de rendre à la société les savoirs qui y sont produits, et leur rôle est aussi d'offrir une formation initiale et continue aux professeurs débutants. Leur mission est donc triple : contribuer aux recherches en didactique du FLE ; offrir des moyens de développement du métier de professeur de français ; faire bénéficier la communauté des savoirs scientifiques construits par les recherches développées au sein de la faculté.

Le cours « Ateliers d'écriture en FLE : découvrir la publicité, le fait divers et le récit de voyage » avait une durée de 45 heures et a été suivi par 14 élèves (de 21 ans à 66 ans) de niveaux de langue différents (de l'A2 au B1 du *Cadre Commun*).

Pour le genre *Faits divers*, six textes ont été travaillés, sur des thèmes d'accident, de cambriolage, d'escroquerie ou d'événements insolites. Pour le genre *Récit de voyage*, ont été proposés les titres *Le Caire*, *Égypte* et *Inde, trains, sitars et cerfs-volants*, et les contenus thématiques suggérés concernaient la ville, l'hôtel, le musée, le restaurant, le climat, les moyens de transport, les habitants, les touristes, la gastronomie, des réflexions sur l'expérience vécue, des projets pour les jours suivants.

LES ÉTAPES GÉNÉRALES DES RECHERCHES

Avant le cours

Étape 1: Sélection et analyse des textes représentatifs de chaque genre textuel

- Analyse de l'ensemble des genres sélectionnés, basée sur le cadre théorico-méthodologique de l'ISD et des cadres théoriques complémentaires, pour traiter la spécificité de chaque genre.

1. Les « cours réguliers » se déroulent tout au long du semestre, avec l'utilisation des manuels de FLE et une progression basée sur le CCERL. Ils vont du niveau A1 au B2, et les manuels utilisés sont l'Alter Ego (pour les niveaux débutants et intermédiaires) et Nouvel Edito (pour les niveaux avancés).

- Construction du modèle didactique des trois genres selon les propositions de Dolz, Pasquier & Bronckart (1993).

Étape 2 : Élaboration de la Séquence Didactique (ci-après SD)

- sélection des textes pour composer la SD
- création des modules de chaque SD

Pendant le cours

Étape 1 : Application de la SD

- présentation de la situation
- production initiale des élèves
- analyse préliminaire des productions initiales
- adaptation de la SD en fonction des capacités langagières des élèves

Étape 2 : Mise en route des modules de la SD

Étape 3 : Production finale des élèves

- analyse préliminaire de la mobilisation des capacités langagières et *feedback* aux élèves

Après le cours

Étape 1 : Analyse de données produites

- analyse des productions initiales et finales selon le cadre théorique-méthodologique de l'ISD et des cadres théoriques complémentaires

Étape 2 : Confrontation des données analysées

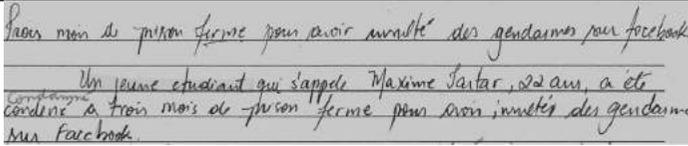
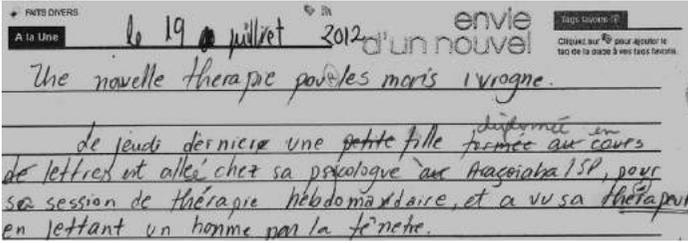
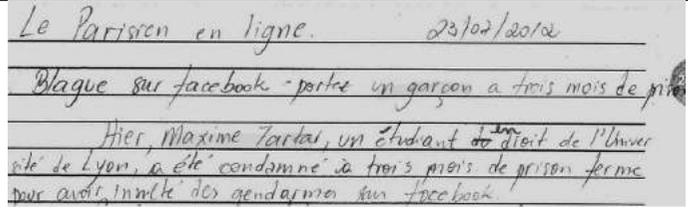
- analyse du développement des capacités langagières, en comparant la production initiale avec la production finale, en s'appuyant sur le modèle didactique des genres textuels étudiés.

Effets d'une séquence didactique pour l'enseignement du fait divers

Nous avons élaboré et mis en œuvre une séquence didactique concernant le genre *fait divers*, et pour comprendre les effets de ce dispositif d'enseignement, nous avons tenté d'identifier les effets que produisait chaque étape de la séquence sur les productions textuelles des étudiants (élaborées en groupes). Pour ce faire, nous avons analysé une fiche contrôle qui détaillait les éléments enseignés aux étapes précédentes et qui avait été proposée comme référence de correction de manière à permettre aux élèves de se repérer par rapport aux contenus étudiés et de s'orienter vis-à-vis des textes qu'ils devaient produire. Aidés de la professeure, les groupes d'élèves ont utilisé cette fiche pour une correction réciproque des productions. Au terme du processus d'apprentissage, la professeure a évalué leurs productions textuelles à partir d'une grille plus complète, réunissant les éléments enseignés dans tous les modules de la SD et qui a servi de repère pour

l'attribution des notes de l'évaluation finale. Les productions textuelles initiales, intermédiaires et finales des quatre groupes ont montré l'influence des textes étudiés dans la SD surtout en ce qui concerne l'emploi du vocabulaire, la cohésion nominale et les modalisations, et on a même observé un réemploi de certains mots ou expressions qui existaient dans les textes de la SD. On a pu également remarquer la présence de quelques éléments caractéristiques du contexte de production, comme l'insertion des dates de publication dans les textes, nécessaire pour les textes de presse en général, ainsi qu'une présence plus grande de marqueurs temporels, pour localiser les événements racontés et l'insertion du nom ou de la rubrique du journal, ce qui montre une préoccupation d'inclusion de ces éléments, présents aussi dans les textes de la SD. Nous pouvons observer par la suite certains de ces éléments dans les productions du groupe B.

Tableau 1 - Insertion de quelques éléments propres au contexte de production des faits divers

ÉLÉMENTS DU CONTEXTE DE PRODUCTION ET D'INFRASTRUCTURE GÉNÉRALE PRÉSENTS DANS LES TEXTES DU GROUPE B
<p>Production initiale – titre et 1^{er} paragraphe</p> 
<p>Production intermédiaire – titre et 1^{er} paragraphe</p> 
<p>Production finale – titre et 1^{er} paragraphe</p> 

L'ensemble de textes de la SD est issu des productions du domaine virtuel, et dans les articles de journaux en ligne on observe en général des indices qui permettent d'identifier ces éléments, soit au début, soit à la fin des textes, outre les informations du support consulté. Les productions initiales de ce groupe ne mentionnent pas le moment de production ou de publication du texte, moins encore le lieu d'où parle son producteur, et il n'est donc pas possible d'identifier les éléments qui concernent le contexte physique et socio-subjectif du texte. Les productions intermédiaires contiennent une date, mais le lieu de production n'est pas encore défini, aucun indice du texte dans son entier ne nous ayant permis de l'identifier. Par contre, la production finale présente les deux éléments, dès le début de la production.

Dans l'analyse des textes des quatre groupes, nous avons constaté que ce sont les éléments du contexte de production qui ont le plus changé d'une production à l'autre. Les éléments de l'infrastructure générale, correspondant aux capacités discursives, ont aussi présenté une évolution, mais moins accentuée. La composition du texte sous forme de pyramide à l'envers, caractéristique des faits divers, s'est révélée difficile à produire pour les élèves, étant donné la nature de notre cours et sa brièveté. En revanche, des caractéristiques comme l'inclusion des informations pour parler de la résolution des faits racontés, ce que nous avons appelé le « dénouement social », ont été présentes dans toutes les productions finales des groupes, alors qu'elles étaient absentes dans les productions initiales. Ci-dessous, nous pouvons observer l'insertion de cet élément, dans une reproduction des textes analysés :

Tableau 2 - Insertion d'un élément d'infrastructure générale dans les productions finales des groupes

PRÉSENCE DU « DÉNOUEMENT SOCIAL » DANS LES PRODUCTIONS DES GROUPES A, B, C E D	
Groupe A	La belle est allé au commissariat, pour denuncier les vieux mais elle a été arrêté parce que la police a déjà connu son coup.
Groupe B	Bien que le garçon aura consideré une blague son commentaire, la justice, par contre a entendu comme une faute très grave. Tartar restera ferme à la prison de Paris et son profil au facebook a été effacé.
Groupe C	Desesperée, sa petite-amie a commencé à crier dans la rue et elle a appelé la vrai police qui a recontré le faux Cauã et les faux policiers après une heure, pas loin du centre-ville. Le couple se sont embrassé avec émotion et la police est contente aussi, parce qu'ils cherchaient ces policiers-kidnappeurs depuis longtemps.
Groupe D	Le conducteur est passé son dimanche dans la prison, sa voiture détruite à cause de une action irresponsable.

Cet élément a été intégré dans le modèle didactique du fait divers, est devenu un objet d'enseignement dans la SD et sa présence a été relevée par des élèves lorsqu'ils analysaient les textes les uns des autres à l'aide de la fiche contrôle. Nous pouvons donc constater que ces démarches (observer/ analyser et corriger) ont influencé les changements présents dans les textes des élèves. Il est important de remarquer aussi le rôle de la professeure dans ce processus : celle-ci a aidé les étudiants à se repérer dans la correction de ces textes avec la fiche et a souligné l'importance de la présence de cet élément pour l'infrastructure des exemplaires des textes du genre que les élèves corrigeaient et produisaient.

Ces résultats nous montrent l'adéquation de cet ensemble de dispositifs pour l'enseignement de ce genre textuel. Malgré les erreurs linguistiques que nous avons trouvées dans les textes produits des élèves, nous avons en effet observé que, dans la majorité des textes, il y a eu un développement des capacités d'action, discursives et, à un moindre degré, linguistico-discursives. Pour le développement de cette dernière, il aurait fallu un travail plus spécifique et plus prolongé de révision et de réécriture.

Le récit de voyage et le développement de la créativité textuelle en FLE

Notre objectif était d'analyser le développement des capacités langagières des élèves à partir des contraintes et des libertés caractéristiques du genre *récit de voyage* ; plus précisément, nous avons étudié comment les élèves s'appropriaient les caractéristiques du genre, et comment ils inséraient des marques de subjectivité d'ordre stylistique. Pour ce faire, nous avons construit une démarche de travail inspirée de la position de Bronckart (2006b) reproduite ci-dessous :

[...] la liberté langagière n'est pas incompatible avec la préexistence de contraintes, ou plus précisément que la préexistence de modèles est la condition même de l'exercice de cette liberté: il faut connaître et maîtriser les règles standards d'organisation des textes et des discours, pour pouvoir ensuite les transgresser de manière pertinente et motivée, et contribuer ainsi à l'évolution permanente des formes langagières (Bronckart, 2006b, p. 21).

Selon cette approche, c'est donc la maîtrise du genre qui rend possible l'exercice de la liberté textuelle, c'est pourquoi la connaissance de la norme, du modèle ou de la contrainte joue un rôle essentiel pour l'insertion du style du producteur du texte. Notre approche du style s'est inspirée surtout des travaux de Bronckart (1999/2009, 2006a, 2006b), de Brandão (2005a, 2005b) ainsi que de Dolz, Gagnon &

Toulou selon lesquels « les contours mouvants et malléables du genre sont ainsi susceptibles de favoriser la créativité et l'autonomie des apprenants » (2008, p. 52). Pour Bronckart (2006b), cette autonomie du producteur du texte se matérialise par la maîtrise des types de discours et les valeurs typiques des unités linguistiques, ce qui permet au sujet de transformer les structures typiques du genre, de fusionner les types de discours, ou encore d'introduire certaines unités inattendues pour produire des effets déterminés chez les interlocuteurs.

Dans le premier temps de notre travail, nous nous sommes centrés sur les caractéristiques les plus stables du récit de voyage de sorte que, dans une deuxième étape, les élèves ayant maîtrisé ces règles standards seraient aptes à exercer leur liberté dans l'écriture et à mobiliser de manière optimale l'expression de leur subjectivité en langue étrangère. Le schéma ci-dessous résume les étapes de notre démarche intégrant les contraintes et les libertés du genre.

Figure 1 - Démarche de travail avec le genre récit de voyage



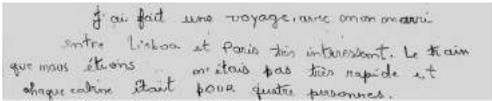
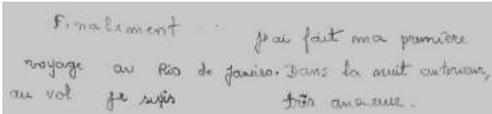
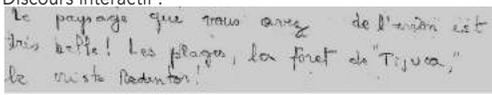
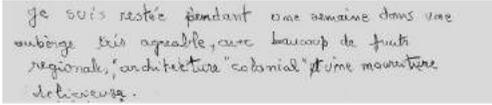
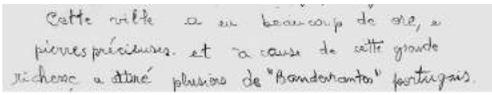
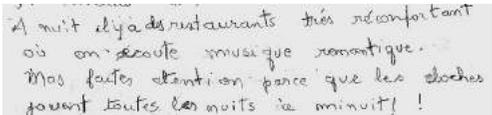
À l'issue de cet atelier, nous avons constaté que l'ensemble des élèves avait développé leurs capacités langagières, toutes leurs productions intermédiaires et finales relevant effectivement du genre visé, le *récit de voyage*. Il y a eu ainsi une transformation de la représentation que les élèves avaient de ce genre avant notre intervention didactique, ce qui atteste d'un développement de leur capacité d'action. Nous avons observé aussi, dans 87% des productions finales, une appropriation des propriétés stylistiques témoignant d'un développement des capacités langagières, et deux élèves notamment ont produit des textes avec une très grande liberté formelle. En ce qui concerne le développement de la capacité discursive, alors que plus de la moitié des élèves n'avait pas donné de titre à leur production initiale, dans les productions intermédiaires ils ont généralement mis un titre annonçant la destination du voyage (exemple : *Tokyo, Japon*) et dans les productions finales, ils ont donné des titres moins canoniques, témoignant de créativité textuelle (exemple : *Le soleil du Nord-est*).

Les élèves ont bien appris les valeurs d'usage du *récit interactif*, type de discours² très employé dans les récits de voyage, même si la mobilisation de ce type a été assortie d'erreurs au niveau de la formation du passé composé. Le discours théorique a également été bien mobilisé par les élèves dans la production finale, même si quelques-uns l'ont à peine mobilisé dans les productions initiales et intermédiaires. Comme il y a eu une préoccupation d'information du lecteur, nous avons trouvé

2. Les types de discours sont des catégories d'analyse proposées par Bronckart (1999) pour désigner des modalités particulières d'exploitation des ressources de la langue, qui sont identifiables, généralement en tant que segments, dans les textes. Ils sont exprimés par quatre types de configurations d'unités linguistiques: le discours interactif (monde de l'exposer impliqué); le discours théorique (monde de l'exposer autonome); le récit interactif (monde du raconter impliqué) et la narration (monde du raconter autonome).

beaucoup plus d'extraits informatifs à propos de l'histoire, de la géographie et/ou de la culture de la région visitée, raison pour laquelle la mobilisation du discours théorique a été importante. L'exemple ci-dessous est révélateur de la variété de types de discours dans la production finale de cinq élèves.

Tableau 2 : Exemple de types de discours mobilisés

TYPES DE DISCOURS DANS LES TEXTES D'OLGA	
Production initiale 1 type de discours	Récit interactif : 
Production intermédiaire 2 types de discours	Récit interactif :  Discours interactif : 
Production finale 3 types de discours	Récit interactif :  Discours théorique :  Discours interactif : 

Ce fait nous amène à conclure que la diversité des types de discours mobilisés constitue l'un des indicateurs du développement de la production écrite, même s'il est encore nécessaire d'évaluer le degré de maîtrise, dans ces types de discours, de la cohésion verbale, des

pronoms, des organisateurs, de l'orthographe, etc. Mais la connaissance de l'importance de leur emploi dans le texte, ainsi que la tentative de les mobiliser constituent déjà une étape importante du développement de la capacité discursive. Nous pouvons également conclure que la liberté textuelle a une relation étroite avec les articulations des types de discours dans le texte, car c'est leur maîtrise qui peut garantir une plus grande mobilité de l'exercice du style. En effet, le producteur du texte choisit de basculer entre les mondes discursifs disjoints et conjoints de l'énonciation, en cherchant donc une efficacité dans les effets de sens qu'il veut donner à son texte.

À propos du développement de la capacité linguistico-discursive, nous avons choisi de mettre en évidence l'utilisation des marqueurs temporels :

Tableau 3 : Exemples de marqueurs temporels mobilisés

MARQUEURS TEMPORELS DES TEXTES DE CAROL	
Production initiale	<i>L'après-midi; la soirée.</i>
Production intermédiaire	<i>Après notre promenade; l'après-midi</i>
Production finale	<i>Un mois; chaque semaine; le matin; premièrement; pendant la journée; après avoir fait plus de courses; la nuit vient de tomber; pour finir notre journée</i>

Les résultats de notre recherche ont montré que lorsque nous nous centrons sur le style des textes, les élèves, inspirés par les modèles vus en classe, mobilisent des ressources discursives et linguistiques moins canoniques. Dans la production finale du récit de voyage, mis à part les marques d'appropriation des caractéristiques génériques, nous avons identifié la mobilisation d'éléments révélant l'exercice de la liberté textuelle, ce qui signifie que certains élèves au moins ont maîtrisé le genre récit de voyage, ce qui leur a permis d'aller au-delà des règles standards du genre.

Si notre recherche a donné des résultats positifs, nous ne pouvons néanmoins pas ignorer la quantité d'erreurs linguistiques commises par les élèves, même dans leurs productions finales. Mais ces erreurs linguistiques nous paraissent avoir une relation étroite avec l'exercice de la liberté textuelle. C'est en effet dans les productions les plus libres que l'on a observé le plus d'erreurs linguistiques, alors qu'il y avait moins d'erreurs dans les textes d'élèves osant moins introduire leur style propre. Nous posons dès lors que dans le contexte d'apprentissage d'une LE, l'erreur doit être vue comme un indicateur du développement du style et non comme un échec, et nous soutenons

également que la posture énonciative de ces élèves montre un déplacement du canonique au non canonique, des restrictions à la liberté textuelle.

Considérations finales

Nos recherches ont été conduites auprès d'un petit échantillon d'élèves et nous avons peu de temps pour le déroulement de chaque atelier et de chaque module. En outre, les moyens matériels pour la production des textes (papier, crayons et stylos) n'étaient pas idéaux. Cependant, sans nier ces limitations, nous pouvons affirmer que nous avons observé des sauts dans le développement des apprenants ayant participé au cours sur les genres textuels.

Ces contraintes et leur dépassement nous montrent que la démarche d'enseignement-apprentissage basée sur les genres textuels, aussi fructueuse qu'elle puisse l'être, ne peut se faire sans une adaptation aux contextes d'enseignement, et doit tenir compte de l'expérience et l'intention du professeur qui la met en pratique. Ceci nous conduit à penser qu'il faut donc étudier en profondeur le travail de l'enseignant de FLE face à toutes ces contraintes et réalités.

Nos études sur l'enseignement et apprentissage des genres textuels à travers l'emploi des dispositifs d'ingénierie didactique proposés dans le cadre de l'ISD montrent l'adéquation de certaines stratégies pour l'enseignement du français langue étrangère. Il est cependant important de souligner que pour chaque contexte d'enseignement les éléments d'analyse doivent être adaptés, restructurés et/ou complétés. Ces outils (modèle didactique, séquence didactique) ne vont pas de soi et demandent un processus lent d'appropriation et d'adaptation. Ils peuvent même parfois ne pas être compatibles avec certains contextes d'enseignement. Il est donc nécessaire que chaque praticien de l'enseignement de langues adapte et choisisse les dispositifs adéquats à sa réalité didactique et pédagogique.

Bibliographie

- BRANDÃO, H. H. N., (2005a), « Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas », *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 14-27.
- BRANDÃO, H. H. N., (2005b), « Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas », *III Seminário da Análise do Discurso*, Salvador, Universidade Católica de Salvador.
- BRONCKART, J-P., (1999), *Atividades de linguagem, textos e discursos*, São Paulo, EDUC.

- BRONCKART, J.-P., (2006a), *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, São Paulo, Mercado de Letras.
- BRONCKART, J.-P., (2006b), « Contraintes et libertés textuelles », *Capletra*, 40, p. 9-28.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- CRISTOVÃO, V. L. (2009), « Sequências didáticas para o ensino de línguas », dans Cristovao, V.L. & Dias, R., *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*, Campinas, Mercado de Letras, p. 305-345.
- DION, S., (2007), « O fait divers como gênero narrativo » *Revista* 34, Rio Grande, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & TOULOU, S., (2008), *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Genève, Carnets de Sciences de l'Éducation.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P., (1993), « L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? », *Études de Linguistique appliquée*, 92, p. 23-37.
- LÉTOURNEAU, J., (1992), « Les contextes de signification d'un fait divers », *Tangence*, 37, p. 46-55. Disponible sur: <<http://id.erudit.org/iderudit/025724ar>>. Consulté le 19 août 2013.
- LITS, M., (2001), « Le fait divers: un genre strictement francophone ? », *Semen*, 13. Disponible sur: <<http://semen.revues.org/2628>>. Consulté le 07 juin 2012
- LOUSADA. E. G., (2012), « Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores », dans Dias, R. & Dell'isola, R. L. P., *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*, Campinas, Mercado de Letras, p. 99-123.
- LOUSADA. E. G., (2008), « Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle », *Revista de Linguas Modernas*, 8-9, p. 211-218.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S., CRISTOVÃO, V. L. (orgs), (2009), *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*, Campinas, Mercado de Letras.
- MAINGUENEAU, D., (2002), *Análise de textos de comunicação*, São Paulo, Cortez.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J., (Orgs) (2004), *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, Mercado das Letras.
- VANDERDORPE, C., (1992), « La lecture du fait divers: fonctionnement et effets cognitifs », *Tangence*, 37, p. 56-69.

L *a fonction épistémique du genre : lire en français et écrire en espagnol à l'université*

MARÍA IGNACIA DORRONZORO

UNIVERSIDAD DE LUJÁN ET UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

ESTELA KLETT

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

À l'université de Buenos Aires, les cours de lecture en langue étrangère (LE) ont plus de 50 ans. Créés en 1959, ils ont été pionniers dans le domaine de la focalisation de compétences. En une courte période, on y aborde la compréhension de textes de transmission de connaissances correspondant au cursus de formation des étudiants. L'article, qui présente une réflexion sur le renouvellement de ces cours, est organisé en trois volets. Dans la première partie on expose les caractéristiques du cadre institutionnel tout en dressant un bref bilan des changements méthodologiques qui se sont succédé. Le deuxième volet est consacré à l'introduction des genres textuels afin d'assurer une meilleure insertion des apprenants-lecteurs dans le milieu universitaire. Une justification théorique est à l'appui de cette décision. La dernière section du travail propose des exemples avec des genres textuels différents pour la compréhension en français LE et pour la production en espagnol.

C *adre institutionnel et historique de l'introduction des cours*

Le Département des Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires propose un enseignement en cinq LE (allemand, anglais, français, italien et portugais). Les

RECHERCHES ET APPLICATIONS / JUILLET 2015

cours, destinés à des débutants inscrits aux différents cursus en sciences humaines, abordent la compréhension de l'écrit en tant que capacité unique. En 150 heures, les étudiants acquièrent les outils leur permettant d'accéder à des sources bibliographiques de leur domaine de spécialité. À l'issue de cette formation, ils sont censés être autonomes et capables de faire une lecture critique de textes de transmission de savoirs en français. Les séquences didactiques tournent autour de la lecture-compréhension de textes *en français* appartenant au domaine académique propre du groupe (histoire, anthropologie, lettres, philosophie, etc.). L'interaction dans les cours se fait majoritairement en espagnol. Les consignes qui accompagnent les textes sont rédigées en français. Par contre, les activités didactiques demandées aux apprenants, qu'il s'agisse de réponses aux questions formulées, de résumés, de tableaux de synthèse ou de power points, sont en *langue de scolarisation* (LSco).

Lors de la création des cours en 1959, la traduction et la grammaire comparée étaient les procédés privilégiés pour enseigner la lecture des textes en LE. C'est vers 1980 que l'on peut dater un premier changement dans l'orientation des cours. La raison, c'est le grand développement de la coopération franco-latino-américaine autour du *français instrumental*, « courant qu'on a tenté alors d'assimiler en France à ce qu'on a appelé *l'enseignement fonctionnel du français* » (Moirand, 2011, p. 324). On pourrait dire que c'est un tournant discursif qui inspirait alors notre travail. Une nouvelle période, ouverte vers 1995, se caractérise par la considération du processus lecteur en tant qu'activité *située* en milieu universitaire. Une place primordiale est accordée à l'étudiant dans la gestion du processus lecteur grâce aux activités à caractère communicatif adoptées : l'apprentissage basé sur des *tâches*.

En 2000, on assiste à une réorientation didactique grâce à l'introduction d'un travail assidu avec les genres textuels. On veut approfondir la voie déjà tracée qui vise une meilleure adaptation des apprenants-lecteurs au milieu universitaire. De façon plus large, Moirand (*op. cit.*, p. 328) se réfère au montage d'« une compétence langagière professionnelle » entendue comme « la capacité à savoir reformuler ce qu'on dit et ce qu'on entend [*ce qu'on lit*, dans notre cas] en fonction des démarches, de scripts et des praxéogrammes propres aux activités de la profession ». La reconnaissance et l'appropriation des genres textuels de la communauté académique nous ont permis d'œuvrer en plusieurs sens. D'abord, assurer un contact plus achevé des étudiants avec le contexte universitaire. Ensuite, accorder aux genres textuels une place centrale en tant qu'objets à être enseignés. Enfin, articuler la lecture en LE et l'écriture en LSco, le genre textuel agissant comme facilitateur de l'enseignement de la compréhension et de la production.

Les genres textuels

Avec Bronckart (1994, p. 377), nous définissons les genres textuels comme les « manières de composer les textes qui sont imposées au cours de l'histoire, au gré des besoins des groupes sociaux et en fonction des moyens de communication et de diffusion dont ils disposent ». À partir des principes de l'Interactionnisme Sociodiscursif (ISD), on peut affirmer que chaque groupe social, chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés (Bajtín, 1982), qui constituent les genres textuels. Ils sont conçus comme des préconstruits historiques résultant des activités des diverses formations sociales « afin que les textes s'adaptent aux activités qu'ils commentent, à un certain moyen de communication et soient efficaces face à certaines implications sociales » (Bronckart, 2007, 79). Les genres se caractérisent par leur caractère dynamique mais aussi par certaines régularités linguistiques relativement constantes ainsi que par des particularités d'ordre communicatif et de contenu déterminées par le champ d'interaction dans lequel ils s'inscrivent. Ces caractéristiques se reflètent dans trois dimensions qui leur accordent une certaine stabilité : le contenu thématique, le style et la structure ou « plan communicationnel » (Schneuwly, 1994, p. 160).

Pour l'ISD (Bronckart, 1994, 1996, 2007, Schneuwly, 1994, 2008, Dolz et al., 2008), le comportement verbal est déterminé par les activités collectives de la formation sociale dans laquelle il a lieu et se matérialise dans les textes produits par les usagers de la langue. Le texte devient ainsi le correspondant d'une action langagière, elle-même dépendante d'une action humaine première, ce qui nous permet d'affirmer qu'il est « le médiateur de l'action » (Bronckart, 1994, p. 384). Compte tenu de ce cadre théorique, lire et écrire c'est agir langagièrement. Pour réaliser ces actions langagières, les usagers de la langue ont recours à des « modèles sociaux » (*op. cit.*, p. 378), constitués par les genres.

Le genre comme méga-outil

Inscrit dans le paradigme vygostkien, l'ISD conçoit l'activité humaine comme tripolaire : le sujet agit sur un objet dans une situation grâce à des outils. Le genre est alors conçu comme un *méga-outil psychologique* qui permet d'agir dans des situations langagières et dont les potentialités développementales transforment les capacités psychiques du sujet, s'actualisant et s'appropriant dans l'usage. Ainsi, les genres de

textes se présentent comme les unités linguistiques correspondant aux unités psychologiques constituées par les actions langagières réalisées par les sujets à l'intérieur d'une formation sociale donnée.

Or, le choix du genre se fait en fonction de la définition des paramètres de la situation concrète qui guident l'action, ce qui revient à dire que la relation d'interdépendance entre ces deux unités (linguistique et psychologique) n'est pas mécanique. Au contraire, il s'agit d'un processus de reproduction-adaptation des genres de la part des sujets, à la situation concrète d'utilisation. « Il y a donc bien ici un rapport de but et de moyen qui est la structure de base de l'activité médiatisée » (Schneuwly, 2008, p. 125-126). C'est ce rapport qui se trouve au cœur de notre proposition didactique tel que nous l'expliquerons plus loin. De ce point de vue, les genres textuels ne jouent pas seulement un rôle communicatif, mais ils ont une fonction nettement cognitive puisque « en tant que formes de représentation mentale, ils traduisent des procédés conceptuels du sujet » (Silvestri, 2001, p. 32). En effet, leur rôle ne tient pas seulement aux contenus thématiques des énoncés, mais aussi aux opérations exigées pour la réalisation de l'activité langagière en question.

À ce propos, il faut rappeler que, dans chaque champ disciplinaire, la construction-communication des connaissances est médiatisée par certains genres textuels qui, à leur tour, encouragent le développement de certaines modalités de pensée. Autrement dit, les genres textuels fonctionnent comme des formes discursives qui doivent être apprises pour développer efficacement les opérations cognitives propres d'un champ disciplinaire. Les capacités de lecture et d'écriture d'un genre disciplinaire donné permettent alors non seulement la communication des connaissances mais aussi son élaboration et son appropriation.

Des genres textuels différents pour la lecture et pour l'écriture

À partir des principes théoriques énoncés, nous expliquerons le choix méthodologique proposant l'articulation de genres différents pour la lecture en LE et l'écriture en LScO. Nous exposerons deux raisons qui trouvent leur origine dans des préoccupations d'ordre didactique. La première tient à notre conception de la cognition en tant que phénomène *situé*. En effet, « les processus mentaux se façonnent à travers les activités pratiques et contextuelles dans lesquelles ils sont mis en œuvre » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 180). On doit considérer la spécificité des contextes avec lesquels s'articulent les capacités

langagières qu'on cherche à faire développer. Pour nous, l'apprentissage de la lecture en LE a lieu à l'université argentine. Ce cadre institutionnel se distingue – par sa nature et par ses pratiques constitutives – des cadres sociaux où sont produits les textes supports des activités de lecture proposées. Les textes de base correspondent au milieu académique français. Il faut alors observer les différences entre les contextes de langue-culture de production et de réception des textes lus et des textes écrits et, par conséquent, le travail avec différents genres pour les activités de lecture en LE et pour celles d'écriture en LScO.

Ainsi, puisque l'interprétation et la production d'un genre sont subordonnées à un ensemble de critères – linguistiques et non linguistiques – imposés par une pratique sociale particulière, il semblerait pertinent que le choix des genres pour les classes de lecture-compréhension ne tienne pas seulement à la spécificité du champ disciplinaire des étudiants. On doit aussi penser à la fonction sociale des genres dans le contexte de production correspondant. En ce sens, Moirand (2011, p. 332) soulève des caractéristiques de la communication au sein des communautés langagières différentes : « [...] malgré l'universalité de la science, combien la rhétorique des articles scientifiques en anglais, lorsqu'ils sont écrits par des anglophones natifs, n'a pas grand-chose à voir avec la rhétorique des articles écrits en français, et d'une manière générale en langue romane, en particulier dans le domaine des sciences humaines et sociales ».

La deuxième raison qui justifie notre choix est d'ordre épistémologique et tient, spécifiquement, à la fonction du genre dans l'apprentissage d'une LE. Il est à rappeler que, selon Vygotski, l'apparition de la LE n'annule pas la LScO, ni la remplace. Il affirme que « l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle » (Vygotski, 1997, p. 374). À partir de l'auteur russe, Schneuwly remarque : « Tout en étant profondément différent, le nouveau système s'appuie complètement sur l'ancien pour s'élaborer, mais, ce faisant, le transforme profondément » (2008, p. 130).

Nous partons donc de cette idée de construire à partir de ce qui existe, la LScO, et de le modifier pour favoriser l'appropriation de nouvelles capacités langagières : des pratiques de lecture en LE. C'est dans ce but que nous proposons des activités dans lesquelles on cherche à faire développer *la fonction épistémique de l'écriture*, c'est-à-dire, son usage en tant qu'instrument de compréhension et d'apprentissage. En effet, grâce aux processus de régulation des actions intellectuelles nécessaires dans toute situation académique, l'écriture devient un moyen privilégié pour développer des capacités de pensée et élaborer de nouveaux savoirs. Et cela parce qu'elle permet d'éclaircir ce qui a été lu, de mettre en relation des informations diverses, et par là même, elle contribue à l'appropriation des connaissances.

Or, étant donné que les langues se matérialisent dans des « modèles sociaux » constitués par les genres, pour que cette fonction épistémique puisse se développer, nous encourageons un travail différencié entre les genres lus et les genres écrits, selon la langue mise en texte et les fonctions jouées par les genres dans chaque langue. Le choix du genre doit se faire alors compte tenu de « la définition des paramètres de la situation qui guident l'action. Il y a donc bien ici un rapport de but et de moyen qui est la structure de base de l'activité médiatisée. » (op. cit., p. 124). Nous croyons que cette tension entre deux « logiques », entre deux « systèmes », bref, ce passage non seulement d'une langue à l'autre, mais aussi d'un genre à un autre, peut devenir une véritable source de développement de nouvelles capacités langagières.

Un exemple concret

Nous exposerons ici un cas d'articulation de genres différents dans une activité de lecture en LE et d'écriture en LScO. Voilà la tâche proposée : *vous avez commencé le cours « Problématiques sociales contemporaines ». On y aborde le sujet de l'illettrisme. Votre professeur vous a demandé de lire deux textes¹ sur le sujet pour en faire un « informe de lectura » (IE) ou rapport de lecture. L'IE en espagnol sera axé sur la question : quelles sont les conséquences de l'illettrisme ?*

Les étudiants doivent donc lire un article de revue spécialisée (texte 1) et un article scientifique (texte 2) sur un même sujet et élaborer un IE (rapport de lecture). On observe que les genres proposés pour le travail différent quant à leur finalité, leur contexte de production-réception et, naturellement, leur forme linguistique et rhétorique. La démarche didactique sera donc orientée à mettre en relief « la valeur d'usage » de chaque genre travaillé (Bronckart, 1996, p. 104).

Les deux textes à lire sont présentés à partir de la fonction sociale de leur genre. Le premier, l'article de revue spécialisée, sera travaillé en tant que texte « secondaire » car il présuppose l'existence d'un corpus de connaissances construites dans des textes primaires. Son intention communicative est de rendre le contenu exposé *interprétable* par un *non-spécialiste*. Le savoir transmis se présente comme déjà construit, socialement légitimé, stable, sans rendre compte de son processus de construction : on n'y expose que des résultats et des événements. Par contre, l'article scientifique sera montré en tant qu'acte scientifique de construction-transmission-validation des connaissances, cherchant non seulement à faire circuler une information nouvelle mais aussi à renforcer la position institutionnelle de l'auteur à l'intérieur de sa communauté scientifique. Dans ce sens, il est conçu comme un « texte

1. « L'illettrisme ». *Sciences Humaines*, n° 102, février 2000.

« Illettrisme et exclusion » Philippe Meirieu in www.meirieu.com/ARTICLES/ILLETTRISME.pdf

primaire » car il se trouve à l'origine du circuit de production et diffusion des connaissances disciplinaires.

En ce qui concerne l'IE, il est à noter que son but principal est de fournir au lecteur des informations spécifiques sur d'autres textes écrits. En milieu universitaire, le lecteur visé est, en général, l'enseignant. Dans nos cours, l'IE est présenté en tant que « texte secondaire » à l'intérieur du circuit de production et diffusion des connaissances disciplinaires. Ceci implique que, dans le contexte de production du rapport (l'université argentine), sa fonction sociale est celle de reformuler le savoir de référence construit dans les textes sources pour qu'il soit diffusé. Or, même s'il s'agit d'un genre qui vise à exposer des connaissances acquises, le travail ne se réduit pas à une simple juxtaposition de données extraites des textes fondateurs. Il faut, en revanche, parvenir à une construction personnelle rendant compte des opérations de compréhension et d'analyse, à travers la présentation hiérarchisée de l'information dans le développement et l'adoption d'une position personnelle dans la conclusion. Voilà des consignes proposées pour orienter le travail en classe :

1) Faites une lecture globale des textes. Cherchez des points communs et des différences. N'oubliez pas de comparer leur fonction communicative.

2) Orienté par les caractéristiques relevées (consigne 1), relisez les deux textes afin d'identifier a) les idées centrales, b) la position de l'auteur à propos du sujet abordé.

Au moyen de ces consignes on cherche à faire suivre les « mécanismes de textualisation » (connexion et cohésion) qui contribuent à marquer la structuration du contenu thématique (Bronckart, 1996). Nous tenons à montrer les rapports de cette structure avec la fonction du texte. En effet, dans ce cas et, vu les caractéristiques de chaque genre, on aborde l'enseignement des mécanismes de connexion entre les paragraphes et à l'intérieur des paragraphes ainsi que les mécanismes de cohésion nominale et verbale.

Ensuite, le travail est centré sur les « mécanismes de prise en charge énonciative » (*op. cit.*) qui participent à la cohérence pragmatique du texte (voix et modalisations). Ici, nous faisons établir des rapports entre ces mécanismes et le style du genre, élément propre à l'instrument. Ces interventions devraient mettre en évidence que les connaissances sont toujours le résultat des processus de pensée des sujets qui, inscrits dans une communauté disciplinaire, dialoguent avec d'autres membres de la communauté. Cette section de la démarche didactique guidant la lecture est axée sur le rapport entre la fonction sociale du texte dans la communauté disciplinaire où il a été produit et certains phénomènes linguistiques de la langue-culture étrangère. Elle vise alors à montrer comment l'objet de connaissance est présenté dans chaque cas, et par là, à faire développer de nouvelles capacités langagières : des modalités de lecture dont la conceptualisation devrait se

poursuivre dans l'activité de production écrite en LScO. Voilà les consignes proposées pour l'écriture :

En groupe, et à partir du travail réalisé, élaborer un schéma de l'IE. Réviser les idées sélectionnées pour chaque texte pour décider si vous les gardez ou non.

Rédigez, individuellement, un premier brouillon de votre IE. Dans la conclusion, vous devez répondre à la question posée par le professeur.

Échangez votre brouillon avec un camarade. Discutez-en pour améliorer l'IE avant de le présenter.

Ces consignes, qui visent la production du genre IE, mettent en relief sa fonction dans la communauté disciplinaire. L'intervention didactique est centrée sur les caractéristiques communicatives particulières du genre : la reformulation des textes sources et la réponse personnelle de l'étudiant, ce qui mène naturellement à travailler la fonction épistémique de l'écriture. En effet, le genre exige, de la part de son énonciateur, l'exposition des idées sélectionnées des textes sources et réorganisées afin de répondre à la question d'origine. Cela requiert une réflexion simultanée sur le contenu des textes lus et sur la pertinence de la production visant le destinataire qui va évaluer le travail. Autrement dit, même si dans l'IE c'est l'exposition qui domine, il faut aussi inclure des stratégies argumentatives, surtout dans la conclusion où la réponse doit expliciter des comparaisons qui signalent des convergences et des différences entre les concepts des textes sources retenus. Cela exige, de la part de l'auteur, une prise de position sur le sujet.

Cette démarche didactique, axée sur la comparaison des genres, doit reprendre les mécanismes de textualisation » et ceux « de prise en charge énonciative » mais, cette fois-ci, en LScO. On regardera spécifiquement ceux qui participent dans l'IE. Ce travail est complété par la tâche des brouillons en tant qu'instruments de construction, contrôle et évaluation de la propre production verbale. L'écrit est ainsi un outil pour jauger et maîtriser la compréhension et le montage des connaissances. On observe alors que l'élaboration du rapport en LM est une activité d'une grande puissance épistémique. En effet, elle exige de l'apprenant un double rôle : celui d'auteur et celui de lecteur (de son propre texte et des textes d'autrui sur lesquels il appuie sa production). Ce dédoublement est confirmé par les différents genres proposés pour la lecture et pour l'écriture. Il aiderait l'étudiant à se décentrer, c'est-à-dire, à établir un rapport au texte lu ou écrit, qu'on peut décrire par les termes « distance » ou « conscience » (Schneuwly, 2008). Ainsi, selon la démarche suggérée, le genre écrit en LScO devient un instrument d'appropriation des genres lus en LE et des nouvelles pratiques de lecture.

C onclusion

Dans ce travail nous avons présenté un bref panorama de l'évolution des cours de lecture en français à l'université de Buenos Aires et une justification théorique sur les avantages de travailler avec des genres textuels du domaine académique. Notre proposition envisage une passerelle entre des genres différents quand il s'agit de la lecture en LE et de l'écriture en LSc. Avec l'exemple fourni, nous avons montré comment le genre textuel, en tant qu'outil didactique, oriente le développement de nouvelles capacités langagières. Or, étant donné la spécificité du processus d'enseignement-apprentissages de la lecture en LE, pour que cette fonction didactique puisse être accomplie, il s'avère indispensable de considérer certaines conditions, spécialement, la fonction sociale du genre dans son contexte de production et les particularités de son rôle épistémique dans chaque langue-culture. C'est la considération de ces conditions qui nous mène à proposer l'articulation de la lecture et de l'écriture à partir d'un travail pédagogique sur certains genres en LE et sur d'autres en LSc. Le modèle proposé peut constituer un outil différent pour aborder les multiples facettes de l'écrit en LE.

Bibliographie

- BAJTÍN, M., (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.
- BRONCKART, J.-P., (1994), « Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective », dans Reuter, Y., *Actes du Colloque Théodile-Crel, Interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang p. 371-403.
- BRONCKART, J.-P., (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P., (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DOLZ, J., GAGNON, R. & TOULOU, S., (2008), « Production écrite et difficultés d'apprentissage ». *Carnets de Sciences de l'Éducation*, Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- MOIRAND, S., (2011), « Du tournant discursif des années 1980 à la part culturelle du langage au travail : contribution à l'histoire du "français instrumental" », dans Braun Dahlet, V., *Ciências da linguagem didática das línguas*, São Paulo, Humanitas, p. 323-337.
- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S., (2000), « Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? », *Aile*, 12, p. 146-174.
- SCHNEUWLY, B., (1994), *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*, Berne, Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B., (2008), « Vygotski, l'école et l'écriture ». *Pratiques Théorie*, 118, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- SILVESTRI, A., (2001), « Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje », dans Martínez, M., *Aprendizaje de la argumentación razonada. Volumen 3*. Cali, Catedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina, p. 29-47.
- VYGOTSKI, L., (1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

L

Le conte étiologique chez des scripteurs français et brésiliens de 7-8 ans, aspects didactiques et linguistiques

CATHERINE BORÉ

UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE

Cet article prolonge une étude consacrée à l'acquisition de l'écriture par l'apprentissage des genres (Boré, Calil & Amorim, 2015), qui compare les formes de discours rapporté dans la production écrite de « contes des origines » par de jeunes scripteurs français et Brésiliens de 7-8 ans. La rareté des comparaisons de langue dans le domaine de l'acquisition de l'écriture chez de jeunes scripteurs tout juste entrés en littératie¹, le peu de travaux actuels sur l'enseignement comparé des genres écrits², nous semblaient justifier un tel travail. L'étude concluait qu'en dépit de dispositifs didactiques semblables, les jeunes brésiliens écrivaient des textes plus longs, comportant davantage de discours rapportés que les élèves français, ce qui semblait faire de cet élément textuel un enjeu d'apprentissage décisif. Cependant, si notre étude confirmait une étude ancienne de Bonnet & Tamine-Gardes (1984, p. 19) montrant l'importance des discours rapportés dans la construction de récits oraux au début des apprentissages, elle ne permettait pas d'établir de corrélation entre la présence nécessaire de discours rapportés dans un récit et le genre particulier du conte étiologique. Il semble en fait que des caractéristiques plus complexes interviennent dans la production de ce genre textuel de récit, en particulier la compréhension et le traitement par les élèves de sa nature « explicative » : c'est du moins l'hypothèse que se propose d'explorer le présent article, en examinant quels éléments tant didactiques que linguistiques permettraient d'expliquer les différences observées entre les productions des élèves français et brésiliens, pourtant placés dans un contexte didactique et une situation de production semblables.

1. À l'exception notable des travaux de Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & Garcia Hidalgo, *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever : estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. San Paulo, Atica, 1996.

2. Même si l'on assiste à un renouveau des travaux sur les genres en didactique du FLE (cf C. Granget, ou V. Portillo-Serrano, « Langue de service ou langue de culture dans les méthodes FLE? » *Texto !* Vol. XX, N°1, 2015), la plupart date de la décennie 1990-2000 ; voir par exemple les Actes du X^e colloque de Besançon (1996) « Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères », Presses universitaires de Franche-Comté.

Le conte étiologique, un genre explicatif en forme de récit

POURQUOI LE CONTE « ÉTIOLOGIQUE » ?

C'est le genre textuel du « conte étiologique » qui a été choisi comme référence commune de production. Le choix de ce genre s'explique d'abord par sa fréquence dans le matériel didactique des deux pays destiné aux enfants de cet âge³, mais aussi parce que, dans son principe, il suggère une explication fantaisiste, et non pas scientifique ni logique, apportée aux phénomènes à expliquer. En ce sens, il correspond parfaitement aux capacités du jeune enfant de moins de 7 ans observé par Piaget (1976), qui a fait apparaître par des tests différents types de construction explicative apportés par l'enfant au fur et à mesure de son développement. Pour Piaget, il est rare que l'explication de justification logique qui relie une raison à une conséquence (et non deux faits entre eux) apparaisse avant 7 ans : pour le jeune enfant tout peut être expliqué ou justifié, tout a une cause interne ou une intention (naturalisme, réalisme). Mais les élèves de notre étude se situent juste un peu au-delà de cette frontière, aussi le fait que l'explication à donner ne soit pas connue de l'enfant, qu'elle soit hors de sa capacité, ou qu'elle n'ait aucun fondement précis, n'est en rien incompatible avec le fait d'en inventer une, formellement acceptable par le lecteur.

UNE DÉFINITION

« [...] le récit étiologique [est un] genre narratif déterminé par une visée illocutoire explicative. Qu'il s'agisse d'un mythe, d'une forme de conte ou d'une légende, le récit étiologique a pour but d'apporter une réponse aux questions que l'homme se pose sur ses origines, les origines du monde, de telle ou telle espèce ou coutume. Par le récit, c'est l'agir humain qui trouve une explication [...] on accède aux mobiles et aux motivations enfouies dans la nuit de la mémoire collective » (Adam, 2008, p. 34).

Pour Adam, on le rappelle, la séquence explicative est généralement introduite par une *schématisation* présentant la question qui nécessite une explication, puis l'explication proprement dite, qui se termine par une conclusion formalisant l'explication (*C'est pour cela que, voilà pourquoi...*). Selon Grize la *schématisation* procède « d'une double construction simultanée : celle d'un énonciateur A qui expose à un destinataire B la façon dont il se représente un certain fragment de réel et qui par là le lui donne à regarder afin qu'il le reconstruise » (2008, p. 15). La dimension énonciative est ainsi au cœur de l'explication.

Le conte étiologique n'est donc récit qu'en partie : comme tout récit, il se développe en présentant le passage d'événements d'un état antérieur à un état postérieur, souvent sous la forme du vraisemblable, post

3. Dans l'expérimentation, 20 contes ayant leurs équivalents au Brésil ont été choisis à partir de l'ouvrage de Muriel Bloch, *365 contes des pourquoi et des comment*, Gallimard-Jeunesse –Giboulées, 1997, qui figure fréquemment en extraits dans les manuels scolaires français.

hoc propter hoc; mais en tant que discours explicatif, il rend compte d'une rupture dans l'état des préconstruits culturels partagés entre le locuteur et son récepteur à propos de l'univers de référence évoqué par le discours (*op. cit.*, p.18 sq.). Si bien que si l'allure générale est bien celle d'un récit, les événements racontés sont de nature implicative et évoquent une cause, plus ou moins formellement explorée, qu'il s'agit de présenter à l'interlocuteur.

Méthodologie, cadre théorique

LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

Les textes ont été écrits entre mars et juillet 2011 dans des situations de production similaires au Brésil et en France. Une seconde campagne d'écriture a été réalisée entre mars et juillet 2012 dans les mêmes conditions⁴. L'équipe pédagogique de chaque école partage en effet une même conception de l'enseignement de la langue de scolarisation appuyée sur une perspective socio-historique et considère que le développement ne peut se produire que par les médiations sociales notamment entre pairs ; c'est pourquoi les dispositifs didactiques ont été construits pour permettre une écriture collaborative constamment étayée par le dialogue et par les œuvres culturelles présentes ou recrées par la mémoire discursive. Pendant trois mois, les enseignants des deux pays ont lu et commenté à leurs élèves un ou deux contes étiologiques par semaine et leur ont fait produire en dyades des « contes des origines », tant par rappel de textes lus que par invention de nouveaux contes sans imposer de modèle formel du conte étiologique.

Sur les trois séances d'écriture sélectionnées pour l'analyse, deux (C1 et C2) proposent aux élèves d'inventer un conte des origines à partir d'un titre de leur choix sur le modèle des contes lus. Mais dans la troisième séance d'écriture (C3), les enseignants ont suggéré le titre « *Pourquoi le chien dit "ouah ouah" et le chat dit "miaou miaou" »* afin d'engager les élèves à écrire des contes étiologiques comportant du discours rapporté. Cette dernière consigne a été proposée successivement en 2011 et 2012 dans les mêmes conditions, au Brésil (7 dyades en 2011, 4 en 2012, soit 22 élèves) et en France (11 dyades en 2011 et 2012, soit 44 élèves).

En outre, six semaines après le début du travail, les enseignants brésiliens ont organisé un écrit intermédiaire aidant à la planification sémantique du conte étiologique, alors que les élèves français ont travaillé ce point uniquement à l'oral sans utiliser l'écriture comme outil. Les élèves brésiliens ont ainsi rempli, à deux, une trame superstructurelle élaborant les macro-propositions du texte à produire.

4. Pendant les deux années, le recueil de textes s'est effectué pour le Brésil à l'école Criar de Maceio, dans l'État d'Alagoas (Nordestel) où les élèves, cependant, sont presque deux fois moins nombreux que dans la classe française. La collecte française a eu lieu à l'école Cézanne de Marines dans le Val d'Oise. On a considéré le niveau socio-culturel comme à peu près équivalent.

L'ÉTAYAGE DE L'ENSEIGNANT

Au Brésil comme en France, l'enseignant est aussi intervenu à la demande pour résoudre un problème, quand les dyades ne pouvaient pas y parvenir seules. Cependant, l'étayage était plus formalisé au Brésil : dans le temps de la séance d'écriture même, l'enseignant brésilien demandait systématiquement et explicitement à la dyade, une fois le premier jet terminé, de reformuler ce qui n'était pas compréhensible pour un lecteur extérieur : en l'occurrence, il s'agissait d'articuler dans le texte à produire les intentions et attitudes des personnages-animaux afin qu'apparaisse le nœud explicatif. Mais l'enseignant français fournissait seulement des aides ponctuelles (codage d'un mot, suggestion d'un synonyme, incitation à achever la tâche sans continuité de la présence tutorale).

Pour justifier l'importance de l'étayage dans l'acquisition du genre narratif, on s'appuiera sur deux auteures (Solé & Soler, 2010) qui, en comparant les performances d'enfants dans un récit oral avant et après étayage, ont pu valider l'hypothèse que le développement de la capacité narrative chez l'enfant de 7-8 ans était dû à l'intervention par étayage de l'adulte. Les auteures ont d'abord pointé l'augmentation de mots et de phrases entre les deux versions comme critère d'une meilleure compétence narrative. L'augmentation serait due à un plus grand nombre de phrases exprimant la causalité dans le récit, attestable par des marqueurs comme certains connecteurs (*op. cit.*, p. 58), et l'expression d'« états internes⁵ » des personnages permettant d'expliquer l'enchaînement des actions narratives.

Les résultats

En reprenant les récits étiologiques étudiés précédemment sous l'angle des discours rapportés, j'ai cherché à repérer si (et comment) les élèves avaient introduit des éléments explicatifs repérables dans leurs récits étiologiques. Pour cela, j'ai classé les textes et trouvé quatre combinaisons répondant au genre textuel demandé :

- texte narratif contenant une explication formelle (notamment finale)
- texte narratif-explicatif sans formule explicative formelle
- texte explicatif non narratif
- texte ni narratif ni explicatif.

TEXTES NARRATIFS AVEC EXPLICATION FORMELLE

Les élèves français (ci-après FR) et brésiliens (ci-après BRE) ont écrit en majorité (respectivement 35,1 % et 45 %) des textes narratifs contenant, le plus souvent dans la dernière phrase, une formule explicative

5. La notion d'états internes des personnages est empruntée à l'étude de Veneziano & Hudelot (2006, citée par Solé & Soler p. 51).

formelle, du type : *c'est ainsi que, c'est pour cela que...* Ce sont les enchaînements de type proactif (cause puis conséquence) qui dominent. Ils se caractérisent aussi par des enchaînements de connecteurs couplés à des états internes (1) ou des constructions sémantiques impliquant la causalité dévoilée par le locuteur (2), ou encore le dialogue explicatif en discours direct (3).

(1) Er. et Cor. (FR C2-2011)⁶

Pourquoi la mer est salée
Il était une fois la mer était douce/Un homme qui allait pique-niquer au bord de la mer./Mais il avait oublié le sel dans sa cuisine./Il alla chercher le sel dans l sa cuisine il chercha /chercha mais il ne le trouva pas. Alors il retourna à la/plage mais il ne le trouva pas. Et il s'aperçut/que c'était un crabe /qui l'avait pris. Le crabe ouvra la /boîte de sel. L'homme plongea dans la mer pour /récupérer son sel mais il était trop tard le sel était déjà parti /dans l'océan. L'homme se dit: tant pis /pour le sel j'en racheterai./Voilà pourquoi la mer est salée.

(2) Eli. et No. (FR C3 005- 2012)

Avant les chiens et les chats ne miaulaient et n'aboyaient pas. /Un jour un Monsieur est venu./
Il leur a mis une petite boule dans leur /gorge. C'était une boule à aboyer, miauler./ Depuis ce jour, les chiens aboient, [les chats] miaulent.

(3) Ped. et Gui. (BRE C3 004-2011)

Pourquoi le chat fait "miaou" et le chien fait "ouah ouah" ?

Il était une fois un chat et un chien. Le chat qui parlait et un chien qui parlait. Ils étaient de grands amis. Le chien voulait avoir à manger et le chat demandait un peu de nourriture, mais le chien a eu peu de nourriture et le chien a dit:

- Tu veux me faire me laisser avoir faim ?

- Non.

- Si...

- Je vais faire un cri de guerre. Ce sera "ouah ouah"

- Moi aussi. Ce sera "miaou miaou"

- C'est pour ça que quand nous nous voyons nous allons faire un cri de guerre.

Et c'est pourquoi le chien fait "ouah ouah" et le chat fait "miaou"..Fin

TEXTES NARRATIFS-EXPLICATIFS

SANS FORMULE EXPLICATIVE FORMELLE

On trouve en proportion comparable (32,4 % FR et 40% BRE) des textes narratifs proposant une explication, mais sans formule explicative formelle ni généralisation, comme dans (4). L'intérêt de ces textes tient à l'énonciation qui justifie l'enchaînement narratif.

(4)Hu. et Cél. (FR C3 007-2012)

Pourquoi le chien dit ouah ouah et le chat dit miaou miaou

Il était une fois un chien et un chat se /rencontrèrent et parlent. Au début ils se /comprenaient très bien. Avant ils ne s'/ attaquaient jamais. Comme ils avaient la/ même langue. Mais ils se sont fâchés à cause d'un chien de chasse et le/ chat s'est mis à miauler et le chien à aboyer. /Et ils se sont attaqués.

6. Tous les textes ont été ré-orthographiés.

Dans cette catégorie, parmi les procédés exprimant une relation explicative on relève aussi: des verbes factitifs (*il a fait que*), ou qui impliquent une transformation (*devenir, se mettre à*). des intensifs +corrélation (*si... tellement... que*) qui impliquent une conséquence. L'absence de connecteurs (parataxe) n'empêche pas le mouvement explicatif, si celui-ci est orienté vers sa conséquence. Ces procédés s'accompagnent, plus souvent dans le cas des scripteurs brésiliens, d'un recours aux états internes des personnages, comme dans (5).

(5) Davi et Jul. (BRE C3 003 -2012)

Pourquoi le chien dit ouah ouah et le chat dit miaou miaou

Il était une fois un chien qui n'aboyait pas. Un jour, le propriétaire fut coincé dans son domicile. [La maison] a pris feu. Le chien était si triste qu'il aboya et entra dans la maison pour sauver son propriétaire et le propriétaire était heureux. Un jour, le chien aboya après le chat. Le chat eut peur ce qui le fit miauler. Le propriétaire était très heureux et son chien aussi.

Il faut noter que 25 % des textes français et brésiliens classés dans cette catégorie n'ont aucune visée explicative : le récit peut comporter des discours rapportés et des connecteurs, mais ils sont au service d'une histoire fictive sans lien avec la visée illocutionnaire du genre demandé. Ce dernier point souligne la difficulté pour les élèves à assurer une prise en charge énonciative du locuteur et de son orientation.

TEXTES EXPLICATIFS NON-NARRATIFS

La différence la plus marquante entre contes étiologiques brésiliens et français concerne les textes qui expliquent/exposent mais ne racontent pas (18,9 % FR et 5 % BRE seulement). Ces textes explicatifs sont au présent, ils emploient généralement le défini générique (au singulier ou au pluriel), et les enchaînements en *parce que* de type rétroactif (qui remontent de la conséquence à la cause) y sont pour la plupart une réponse directe à la question posée par le titre. Dans les exemples français, « parce que » est utilisé, ou comme connecteur sans valeur propre, ou pour justifier la proposition précédente et, d'autre part, la finalité et la cause sont souvent confondues. Les textes brésiliens de cette catégorie sont moins nombreux mais présentent les mêmes caractéristiques de conception naturaliste et parfois tautologique de la causalité (9).

(7) Clé. Nat. et Ma. (FR C3- 007 2011)

Le chien a faim parce qu'il voit un chat./Le chat miaule parce qu'il veut qu'on le caresse /Fin de l'histoire.

(8) Am. et Lea. (FR C3-001-2012)

Les chats miaulent pour réclamer aux gens parce que sinon le chat ne peut pas manger ni boire. Aussi parce qu'ils sont domestiques »

(9) Mari-Ara et Mari-édu. (BR C1-004-2011)

Pourquoi la girafe a un long cou Pourquoi elle a un long cou parce qu'elle est grande et elle est née avec long cou parce qu'elle mange les feuilles des arbres plus hauts parce qu'elle a un long cou c'est pour ça qu'elle ne peut pas baisser la tete dans les petits arbres parce qu'elle est grande et qu'il faut qu'elle mange dans les grands arbres c'est pour ça qu'elle a un grand cou

Cependant, on trouve dans ce groupe des textes explicatifs qui construisent des enchaînements proactifs selon un modèle déductif :

(10) Ch. et Ilo. (FR C3 -003-2012)

Le chien est plus violent que le chat donc il/fait un bruit plus fort que le chat. Le chat/ est plus intelligent que le chien. (le chien est moins/intelligent que le chat). Le chien et le chat ne s'aiment/ pas du tout. Le chat sait grimper sur un arbre et/ pas le chien. Le chat court plus vite que le chat./Le chien croque les os et pas le chat. Ils ne sont/pas du tout pareils./ c'est pour ça que le chien fait « ouah ouah » et /le chat « miaou miaou ».

Il reste enfin une proportion de textes non négligeable (près de 17 % FR, et 10 % BRE) qui ne sont ni explicatifs ni narratifs, soit parce qu'ils sont incomplets, soit parce qu'ils ne sont pas clairement orientés dans un genre (séquences de phrases sans liens, énumérations, descriptions ou dialogues seuls).

LA CONSIGNE C3

On a comparé, spécifiquement sur 2011 et 2012, les textes français et brésiliens issus de la consigne C3, identique dans les deux pays. On s'aperçoit que les résultats accentuent des différences : cette fois, ce sont les récits explicatifs sans formulation formelle qui l'emportent : à 45,5 % dans les textes français, mais à 63,6 % dans les textes brésiliens. Cette différence s'explique par le recours privilégié des textes brésiliens aux états internes des personnages à visée explicative. On constate cependant qu'une forte proportion de textes français (40,9 %) sont des récits avec formalisation de l'explication, les résultats brésiliens étant approchants (36,4 %). On note encore que les textes brésiliens appartiennent exclusivement à ces deux catégories, alors que les textes français sont répartis dans les quatre rubriques.

Discussion

DES STRATÉGIES D'ÉCRITURE IDENTIQUES ?

Si l'on s'en tient au corpus issu de la consigne C3, on constate que les scripteurs brésiliens écrivent des textes plus longs que les scripteurs français en 2011 et 2012, bien que l'écart soit non-significatif en 2012. Nous l'avons déjà établi pour les autres situations d'écriture (C1 et C2), en imputant cette différence à la présence plus importante de discours rapportés dans les textes brésiliens (Boré, Calil & Amorim, 2015). Un examen plus approfondi montre que les élèves brésiliens expriment la causalité inhérente au conte étiologique par des moyens majoritairement narratifs-explicatifs, contrairement aux élèves français qui ont recours à d'autres genres textuels comme l'exposé explicatif. Les

moyens narratifs mis en œuvre dans les deux cas reposent sur des enchaînements propositionnels avec des connecteurs spécifiques, des dialogues explicatifs ou des états internes de personnages.

Une hypothèse serait que les élèves brésiliens ont réussi à associer davantage d'éléments au récit que les élèves français, particulièrement les états internes des personnages, qui manifestent un point de vue sur les événements racontés. Sans pouvoir se prononcer sur les aspects qualitatifs en termes de plus ou moins grande réussite des textes dans la mesure où, indépendamment de leur longueur, des textes remarquables existent chez les élèves des deux pays, on peut penser que c'est l'association des moyens linguistiques qui produit généralement des textes plus longs et plus complexes.

RÔLE DE L'ACTION DIDACTIQUE

Les élèves français et les élèves brésiliens ont écrit en dyades, bénéficiant de la dynamique dialogale leur permettant de produire un texte complet. Mais les élèves brésiliens ont eu droit en outre à un type d'étaillage très individualisé de l'adulte et ils ont accédé à des outils scripturaux proposés par les enseignants, comme la possibilité de mettre par écrit la structure sémantique du récit envisagé, alors que les élèves français ont travaillé seulement à l'oral et bénéficié en dyades d'aides ponctuelles de l'enseignant. Ces différences résultent de la représentation que chaque enseignant se fait de l'étaillage indépendamment du dispositif didactique en lui-même, et posent par ailleurs la question très intéressante, mais ici hors de portée, de la multiplicité des sources d'hétérogénéité dans la culture didactique propre à un pays.

Conclusion

La comparaison entre les productions des deux écoles observées a mis l'accent sur trois différences entre élèves brésiliens et français dans leur manière de produire des genres : les contes étiologiques brésiliens sont presque exclusivement narratifs-explicatifs, ils sont plus longs et utilisent davantage que les textes français les états internes et discours directs des personnages pour expliquer. Ce résultat, issu d'une étude empirique et partielle, ne peut être qu'indicatif. Tout au plus peut-on estimer raisonnable d'attribuer à l'action didactique le développement de compétences génériques et scripturales dans la classe brésilienne, parce que quatre conditions étaient remplies simultanément : acculturation préalable, écriture collaborative, étaillage individualisé de l'adulte et utilisation de l'écriture comme outil réflexif pour penser

l'organisation et la finalité du texte, tandis que dans la classe française seules les deux premières ont été mises en place de façon systématique, l'étaillage, plus aléatoire, ne portant pas sur les mêmes objets, tandis que l'oral collectif était préféré à l'écriture réflexive.

Pourtant, des questions restent ouvertes à l'issue de cette étude, qu'on limitera à celle-ci : si l'étaillage et l'écriture réflexive aident les élèves à percevoir les caractéristiques d'un genre, peut-on pour autant se passer d'un enseignement formel de ceux-ci ? Il serait illusoire, me semble-t-il, de sous-estimer les difficultés conceptuelles et linguistiques propres à un genre. Elles semblaient ici concentrées sur les formes d'expression possibles du lien de causalité à trouver entre *explanans* et *explanandum*. C'est pourquoi l'action didactique ne peut seulement consister dans l'exposition répétée à un genre ; elle suppose une analyse fine des difficultés qui lui sont spécifiques, ainsi que l'enseignement ciblé de moyens notamment linguistiques permettant d'y répondre.

Bibliographie

- ADAM, J.-M., (2008), « La construction textuelle de l'explication, marqueurs et portées, périodes et séquences », dans Hudelot, Ch., Salazar-Orvig, A. & Veneziano, E., *L'explication, enjeux cognitifs et interactionnels*, Leuven, Peters, p. 23-40.
- BONNET, Cl. & TAMINE-GARDES, J., (1984), *Quand l'enfant parle du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- BORÉ, C. CALIL E. & AMORIM, K., (2015), « Étude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7-8 ans) : premiers résultats », dans Donahue, C., Mamede, M. & Marin, M., 9th International Conference, *Literacies and Effective Learning and Teaching for All, SHS Web of Conferences*, 16, p. 1-18.
- GRIZE, J.-B., (2008), « Le discours explicatif » dans Hudelot, Ch., Salazar-Orvig, A. & Veneziano, E., *L'explication, enjeux cognitifs et interactionnels*, Leuven, Peters, p. 15-21.
- PIAGET, J., (1976), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- SOLÉ, M.-R. & SOLER, O., (2010), « L'effet de l'étaillage sur les récits des enfants », dans Bernicot, J. et al., *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, l'Harmattan, p. 45-63.

L *e discours justificatif* *Conceptions d'élèves* *du secondaire québécois*

MARIE-HÉLÈNE FORGET
 UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

OLIVIER DEZUTTER
 UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La justification a été introduite dans le curriculum du 1^{er} cycle du secondaire québécois en 2004 en tant que « sensibilisation à l'argumentation » (MÉLS, 2004, p. 110). Dans la Progression des apprentissages parue en 2011, on précise qu'il s'agit d'un « mode de discours » servant à « exprimer [oralement ou par écrit] le bien-fondé d'un propos » (MÉLS, 2011, p.17). La justification étant une conduite répandue à l'école et ailleurs, les jeunes qui entrent au secondaire en possèdent déjà un savoir d'expérience. Comme on admet en didactique que le « déjà-là » d'un élève entre en jeu lors de l'apprentissage en classe (Penloup, 2005), il importe de mieux connaître le « déjà-là » des élèves relatifs à la justification, si l'on veut pouvoir en tenir compte, sur le plan didactique, lors de l'apprentissage de ce « mode de discours » en classe de français. Après avoir défini la notion d'un point de vue théorique, cet article propose de rendre compte de résultats d'une recherche qualitative, réalisée auprès de 15 élèves du 1^{er} cycle du secondaire québécois (12-13 ans), ayant permis de catégoriser six conceptions de la justification. Cette pluralité amène à penser que le travail didactique sur le discours justificatif profiterait d'une entrée par l'élève et ses « déjà-là ».

Q *u'est-ce que le discours justificatif ?*

Un discours est un ensemble organisé d'énoncés ou de phrases qui forment un message. Il implique une production langagière régie par le contexte, l'intention de communication et le genre textuel approprié (Dubois et al., 2012; Reuter et al., 2007). Un discours oral ou écrit sera qualifié de « justificatif » s'il possède les propriétés essentielles et les

conditions d'existence qui caractérisent le mode de discours justificatif. Justifier est « un acte qui a pour visée de faciliter ou de causer l'acceptation de son intention par l'interlocuteur » (Garcia-Debanc, 1996, p. 114), c'est-à-dire de rendre une assertion ou un comportement légitime aux yeux de l'interlocuteur (Borel, 1981 ; Brandt, 1992). Un discours justificatif survient lorsque la question « Pourquoi affirmes-tu cela ? » (Chartrand, 2013) est posée de façon explicite ou implicite par un interlocuteur qui souhaite que l'énonciateur lui fournisse les raisons qui fondent son propos. La justification ne porte pas sur une controverse, elle concerne plutôt ce que pense, croit ou suggère une personne à propos d'une chose, ou bien ce qui la motive à agir comme elle le fait. L'énonciateur est alors placé en position basse par rapport à son interlocuteur, réputé apte à juger de la légitimité de ses actes. En classe de français, l'élève peut justifier sa position sur une question pour laquelle une seule réponse est possible (l'accord d'un verbe dans une phrase par exemple). Il va alors rendre compte du raisonnement qui l'a mené à sa conclusion (Chartrand, 2013). Ce raisonnement aura consisté à rassembler et à assembler logiquement les raisons pour lesquelles il croit sa réponse vraisemblable (Borel, 1981). L'élève peut également justifier sa position sur une question pour laquelle plusieurs réponses sont possibles (son avis sur un roman par exemple). Il fournira alors les raisons qui ont motivé sa réaction ou fondé son jugement. Justifier est alors une « tentative d'accroître le crédit accordé par l'interlocuteur à un jugement donné » (Apothéloz & Brandt, 1992, p. 88). L'élève peut enfin justifier une proposition (une suggestion de sortie culturelle par exemple). Dans ce cas, l'élève fournira à son interlocuteur les raisons valables d'agir dans le sens de la proposition (Masseron, 2003). L'énonciateur devra alors impérativement tenir compte des caractéristiques, des valeurs, des principes, des intérêts ou des goûts de son interlocuteur dans le choix des raisons qui appuieront sa proposition de manière à la mettre en valeur aux yeux de ce dernier. En somme, un discours justificatif donne accès à la perspective subjective de son énonciateur (Fasel-Lauzon, 2014), au raisonnement qu'il a mené, aux liens qu'il a établis, aux raisons qu'il a choisies pour justifier sa position qui, si elle révèle ce qui est vrai « pour lui », reste à légitimer aux yeux des autres.

Q *u'est-ce que le discours justificatif du point de vue des élèves ?*

On sait que les élèves qui entrent au secondaire ont une certaine expérience du discours justificatif (par ex. Garcia-Debanc, 1996 ; Goetz

& Shatz, 1999; Gombert, 1998; Kyratzis, Shuqum-Ross, & Koymen-Bahar, 2010). Ce « déjà-là » est issu de l'ensemble des occasions de contact, de pratique et de toutes formes d'interactions que l'élève a eu avec ce mode discursif à l'école et ailleurs. Ces contacts, parce qu'ils ont eu lieu dans divers contextes d'usage et d'appropriation (Porquier & Py, 2004), ont marqué la manière avec laquelle l'élève conçoit ce discours. Or, on admet aujourd'hui en didactique des langues que les représentations et les pratiques liées aux usages sociaux et scolaires de la langue constituent des facteurs d'influence importants de la relation didactique (Dabène, 2005) : « il y a, autrement dit, un "déjà là" avant tout apprentissage et qui pèse sur ce dernier » (Penloup, 2005, p. 84). Étant donné que l'enseignement du mode de discours justificatif, et de certains genres textuels qui lui sont associés, est prévu en classe de français, il nous semble important de cerner les idées, les images, les représentations que se font les élèves de ce mode de discours, autrement dit, de mieux connaître leur(s) conception(s) de la justification.

LA NOTION DE CONCEPTION

Les travaux menés dans les années 1990 sur la notion de conception (Giordan, Girault, & Clément, 1994) ont montré que celles-ci étaient inévitablement mobilisées par les apprenants comme ressource pour apprendre. Définies comme un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes à propos d'un objet de savoir, les conceptions qu'un apprenant possède à propos d'un contenu enseigné lui servent de cadre de référence, de modèle explicatif, lorsque vient le moment de résoudre un problème ou de s'approprier un objet de savoir en contexte d'apprentissage scolaire. Ces modèles explicatifs traduisent une structure mentale sous-jacente qui va permettre ou alors empêcher que s'effectuent les opérations cognitives requises pour s'approprier et utiliser les contenus enseignés tels qu'ils devraient l'être. Ces recherches ont également révélé que plusieurs conceptions d'un même contenu peuvent cohabiter chez un même apprenant et que l'une ou l'autre émerge en fonction de la contextualisation que fait l'élève de la situation dans laquelle il est placé. Une conception est donc « conjoncturelle » et pourra concorder ou non avec la structure sous-jacente que requiert la situation.

UNE MÉTHODOLOGIE D'ACCÈS AUX CONCEPTIONS DES ÉLÈVES

Étudier les conceptions que les élèves ont du discours justificatif, c'est tenter de comprendre quel sens ils donnent à cet objet de savoir. À cause du caractère conjoncturel des conceptions, c'est par l'exploration de diverses situations scolaires et sociales ayant impliqué, du point de vue des élèves, des discours justificatifs qu'ont été produites les données de cette recherche. Notre stratégie méthodologique a donc

reposé sur le principe selon lequel un acteur est apte « à évoquer ce qu'il fait, pense, ressent [...] ainsi qu'à analyser ce que représente pour lui l'acte [évoqué] » (Delamotte & Penloup, 2000, p. 41).

Dans le cadre d'entretiens (Bertaux, 2005) menés auprès de 15 élèves du 1^{er} cycle du secondaire d'une école de Montréal, ceux-ci ont été invités à raconter et à décrire une situation scolaire et une autre extrascolaire (orales et/ou écrites) qui illustraient, selon eux, des situations impliquant des justifications. Les retranscriptions d'entretiens ont été analysées selon la méthode d'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2008). Cette méthode consiste d'abord à qualifier et à désigner par des codes (mots, expressions) les phénomènes qui ressortent des récits des élèves en lien avec les objectifs de recherche. Cette codification s'élabore au fil de nombreuses lectures comparatives du corpus. Une fois les codes relativement saturés, le chercheur va procéder à la catégorisation des phénomènes émergents. En comparant entre eux les extraits codifiés de manière semblable, le chercheur va tenter de 1- nommer et définir le phénomène ; 2- identifier ses propriétés essentielles (ses caractéristiques) ; 3- identifier ses conditions d'existence (celles sans lesquelles le phénomène n'apparaît pas). Le tableau 1 illustre la fiche analytique d'une catégorie conceptualisée :

Tableau 1 - Fiche analytique d'une catégorie

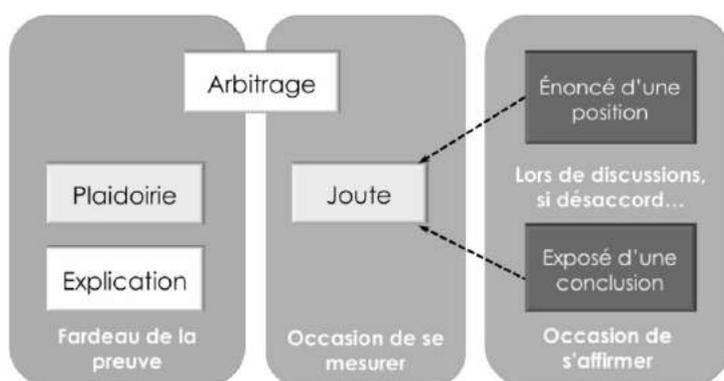
Catégorie	Autoquestionnement
Définition	Action de se poser la question qui sous-tend la position à justifier de manière à générer les raisons à l'appui en répondant pour soi-même à la question.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> • Soliloque intérieur (question / réponses) • Question portant sur la position à justifier • Récurrence de la question autant que nécessaire • Structure le raisonnement et le texte • Génère les éléments à l'appui de la position
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> • Toute tâche d'écriture de justification • Avoir déjà une position sur la question à justifier • Raisons à l'appui indéterminées
Extraits	<p>Mar : C'est comme dans ma tête je me dis « pourquoi il est important de se rappeler de cette maladie » pis j'essaie de me rappeler ce que j'ai lu dans le texte</p> <p>----</p> <p>Da : Et là, « l'héritage culturel c'est important, pourquoi c'est important? », donc le mot pourquoi il revient souvent dans ma tête.</p>

Si la catégorisation effectuée suggère que les conceptions sont bien circonscrites, voire étanches, c'est en raison du processus même de conceptualisation qui, inévitablement, isole et simplifie des phénomènes éminemment complexes, multidimensionnels, évolutifs et insaisissables dans leur totalité.

UNE CONCEPTION PLURIELLE DU DISCOURS JUSTIFICATIF

Six conceptions des discours justificatifs ont été dégagées et regroupées en trois grands ensembles selon que, du point de vue des élèves, justifier leur impose le fardeau de la preuve, leur offre une occasion de se mesurer, ou une occasion de s'affirmer. Certaines conceptions sont associées à des situations d'apprentissage en classe de français, d'autres à des situations extrascolaires, d'autres encore aux deux types de situations. Ces conceptions peuvent aussi évoluer en fonction du déroulement des situations. La figure suivante présente l'ensemble des conceptions catégorisées et mises en relation¹ :

Figure 1 - Mises en relation des conceptions du discours justificatif



Le fardeau de la preuve

Dans certaines situations évoquées, les élèves considèrent que leur revient le fardeau de la preuve. Ils conçoivent alors la justification sous la forme d'une plaidoirie, d'un arbitrage ou d'une explication.

La plaidoirie

La plaidoirie se définit comme une interaction langagière consistant pour un plaideur (l'élève) à avancer des preuves (faits) ou des arguments (raisons) à propos de ce qu'il cherche à faire valoir aux yeux d'un interlocuteur ayant le pouvoir de décision. En situation extrascolaire, cette forme de justification apparaît à l'oral sous forme de questions / réponses quand le « décideur » demande au « plaideur » des comptes sur un comportement jugé inadéquat (un retard²) ou souhaite connaître les raisons qui motivent une demande (l'achat de son propre ordinateur). L'asymétrie des statuts sociaux est bien sentie et la dimension affective est évoquée (stress, honte, défi) en lien avec les enjeux personnels impliqués (éviter des conséquences fâcheuses, obtenir ce qui leur tient à cœur). Ce qui ressort de manière évidente dans les récits des élèves est la prise en compte des caractéristiques de leur interlocuteur dans les moyens qu'ils mettent en œuvre pour parvenir à leurs

1. La mise en relation, étape qui suit celle de la catégorisation, consiste à identifier la nature des liens et des relations qu'entretiennent entre elles les catégories.

2. Faute d'espace, les exemples fournis par les élèves sont résumés et présentés entre parenthèses.

fins : choisir LE bon argument, déjouer, mentir, choisir le bon moment, s'exprimer de la bonne façon, admettre ses torts, dire la vérité, poser des gestes concrets.

Cette conception de la justification est évoquée aussi en lien avec des situations scolaires d'écriture. Plaider consiste alors à soutenir « une cause » extérieure à ses propres intérêts (rédiger une lettre à l'attention du CIO pour faire valoir l'ajout d'un sport au programme olympique). Du coup, la dimension affective est soit beaucoup moins présente ou alors orientée sur les enjeux liés à la réussite scolaire. La prise en compte du destinataire ira de pair avec ces enjeux puisque plusieurs élèves disent s'adresser à leur enseignant plutôt qu'au destinataire fictif de la situation d'écriture. Si des élèves évoquent une certaine prise en compte du destinataire pour mettre en valeur leur proposition, c'est surtout l'accumulation de plusieurs raisons et arguments à l'appui de la cause qui constitue le moyen le plus évoqué pour convaincre le destinataire.

L'arbitrage

L'arbitrage est une variante de la plaidoirie. Cette conception se présente lorsqu'un conflit est impossible à dénouer (une querelle au sein de la fratrie). Elle se caractérise principalement par la présence de trois interlocuteurs : deux faisant chacun valoir leur position (par exemple le frère, la sœur) auprès d'un troisième (le parent) qui doit juger du bien-fondé des preuves ou des raisons de chacun. Cette catégorie présente la particularité de placer chacun des énonciateurs dans un rapport égalitaire entre eux tout en les plaçant chacun dans un rapport inégalitaire par rapport au tiers. Dire la vérité ou la masquer ainsi que faire appel à des témoins constituent les principaux moyens utilisés dans ces contextes.

L'explication

Certains élèves conçoivent la justification comme une explication, c'est-à-dire qu'elle leur sert à expliquer le fonctionnement de quelque chose (un jeu de société par exemple) à quelqu'un qui, à leurs yeux, n'en possède pas la connaissance. Dans les situations relatées, l'interlocuteur a la particularité d'être plus jeune que l'énonciateur (l'élève) en plus d'être un intime (le frère ou la sœur). Or, il se trouve que l'interlocuteur ne croit pas valables ou ne juge pas vraies les explications qui lui sont fournies, attribuant ainsi à l'énonciateur le fardeau de la preuve. Cette conception de la justification illustre la frontière avec le discours explicatif, frontière qui, selon Borel (1981), porte spécifiquement sur l'acceptation ou pas, par l'interlocuteur, des propos de l'énonciateur.

L'occasion de se mesurer

La justification peut également, du point de vue des élèves, être utilisée pour se mesurer les uns aux autres. L'arbitrage se place à la jonction des ensembles « fardeau de la preuve » et « occasion de se

mesurer » dans la mesure où les élèves plaident leur défense ou leur cause face au « juge », tout en se mesurant à leur « adversaire ». La joute est également une conception évoquée par plusieurs élèves.

La joute

Véritable face à face, la joute se manifeste dans des situations orales extrascolaires et scolaires lorsqu'il y a controverse ou qu'un objet est convoité par les parties. Les interlocuteurs entretiennent une relation de pouvoir symétrique et ressentent un fort désir d'obtenir gain de cause. La joute se présente sous la forme de relances qui peuvent être qualifiées d'offensives (on avance des raisons, faits, preuves ou indices qui mettent en valeur sa position ou discréditent celle de l'autre, on souligne les failles du raisonnement de son adversaire) ou de défensives (on répond aux répliques de l'interlocuteur ou on formule des excuses). L'accumulation de preuves est également relatée par plusieurs élèves comme une tactique utile. L'objet de convoitise ou de controverse touche de très près leurs intérêts personnels ou alors leur crédibilité. Gagner ou prouver qu'ils ont raison devient alors très important pour eux entraînant du même coup une évocation plus marquée de réactions affectives. En situation scolaire, la joute s'enclenche précisément lorsqu'il y a désaccord sur la compréhension ou l'interprétation d'un texte littéraire (voir *exposé d'une conclusion*), ou lors de discussions à propos de l'appréciation d'un roman (voir *énoncé de positions*).

L'occasion de s'affirmer

Ce dernier ensemble regroupe deux conceptions de la justification qui n'apparaissent que dans l'évocation de situations scolaires, le plus souvent liées à la lecture littéraire : le cercle de lecture (à l'oral) et des questionnaires ou des critiques littéraires (à l'écrit). Ces conceptions sont donc construites à l'école. Il s'agit de l'énoncé d'une position et de l'exposé d'une conclusion.

L'énoncé d'une position

La justification est conçue comme l'énoncé d'une position lorsque les élèves sont appelés à donner leur opinion ou leur avis sur une question (critiquer un roman ou dire s'ils sont d'accord avec les actes d'un personnage). Les élèves comprennent alors qu'ils doivent fournir les raisons qui fondent leur position, mais ces raisons tout autant que leur position sont d'emblée valables à leurs yeux puisqu'il s'agit de dire ou d'écrire ce qu'ils pensent, eux. Comme « chacun a droit à son opinion » (Jessy) ou « que les goûts ne se discutent pas » (Sam), tous les avis sont, de leur point de vue, bons.

L'exposé d'une conclusion

La justification est conçue comme l'exposé d'une conclusion lorsque les élèves sont appelés à montrer ce qu'ils ont compris d'un texte ou

comment ils l'ont interprété. En situation d'échange à l'oral, lorsqu'un interlocuteur émet une objection, certains élèves évoquent une bascule vers la joute (*supra*). D'autres vont plutôt considérer l'objection, et les raisons qui l'appuient et, ce faisant, vont remettre la leur en question. Cette fonction heuristique de la justification orale est mentionnée par plusieurs élèves. D'autres l'attribuent à l'écriture de justification qui leur sert à réfléchir plus avant aux réponses qu'ils émettent : « Quand tu l'écris, tu as le temps de bien réfléchir » (Malek). Ces deux dernières conceptions correspondent, aux yeux de l'ensemble des élèves, à des occasions d'affirmer leurs propres valeurs, opinions, positions, idées, ou leur compréhension des choses sans contraintes : « ... Le but c'est pas non plus de satisfaire, c'est plutôt d'expliquer ce que toi tu penses » (Ariana). La finalité du discours justificatif qui consiste à faire valoir le bien-fondé d'un propos aux yeux du destinataire semble ainsi évacuée.

L *'entrée par les élèves et leurs conceptions*

Le mode discursif justificatif est associé par les élèves à une grande diversité de situations et de productions langagières orales et écrites révélant l'étendue de leur expérience de ce discours. L'analyse a mis en lumière la pluralité des conceptions des élèves relativement à la justification ainsi que leur caractère conjoncturel. L'analyse a aussi permis de constater que si plusieurs conceptions de la justification semblent très opérationnelles dans des situations extrascolaires et scolaires (par ex. la plaidoirie et la joute), les conceptions « énoncé d'une position » et « exposé d'une conclusion » sont associées à des occasions de s'affirmer sans contraintes et évacuent, ce faisant, l'essence même de ce discours qui vise à faire valoir la légitimité de ses actes et de ses propos aux yeux des autres. Soulignons que ces deux conceptions n'apparaissent qu'en référence à des situations scolaires de justification, ce qui permet de croire que les paramètres spécifiques de certaines situations scolaires (comme l'imposition d'un destinataire particulier) ont pu engendrer l'élaboration de telles conceptions. Pour amener les élèves à s'appuyer sur une conception opérationnelle du discours justificatif en situation scolaire, il convient de considérer l'intérêt d'un enseignement du discours justificatif qui mettrait de l'avant une part des savoirs d'expérience des élèves en la matière.

La stratégie d'intervention proposée consiste à faire état des « déjà-là » des élèves en matière de justification en sollicitant la description par les élèves de plusieurs situations scolaires et sociales. Les situations évoquées sont ensuite analysées avec les élèves de manière à

1- dégager les caractéristiques communicationnelles, discursives et textuelles essentielles du mode justificatif, 2- mettre en relief ses variations et ses conditions d'opérationnalisation en fonction des contextes, 3- réajuster, au besoin, certaines conceptions inopérantes. Un tel travail didactique provoque une prise de conscience chez les élèves (et chez l'enseignant) de leurs propres ressources et des comportements cognitifs et langagiers (dont la mise à l'épreuve de sa position et la prise en compte de son destinataire) appropriés au mode justificatif. Ce faisant, les élèves seront susceptibles d'ajuster et de consolider leurs conceptions de la justification qui, en tant que modèles de référence, s'avéreront potentiellement plus opérationnelles pour plusieurs sphères de communication (Giordan et al., 1994).

C onclusion

Cet article a mis en relief des conceptions très opérationnelles de la justification qu'apportent avec eux les élèves qui entrent au secondaire. Il a également révélé des besoins d'apprentissage liés à certaines conceptions qui pourraient entraîner des comportements cognitifs et langagiers moins appropriés. On pensera à la conception selon laquelle justifier offre une occasion de s'affirmer, ce qui n'entraîne, de l'avis des élèves, aucune obligation de rendre son propos acceptable aux yeux des autres. Puisque les conceptions entrent en jeu lors de l'apprentissage et guident les opérations cognitives et langagières que les élèves activent pour s'approprier ce discours et l'utiliser, notre proposition consiste à s'appuyer sur les déjà-là et à accompagner un processus d'analyse des pratiques pour soutenir le développement d'une conception plurielle et plus opérationnelle du discours justificatif pour la classe de français.

Bibliographie

- APOTHÉLOZ, D. & BRANDT, P.-Y., (1992), « Relation d'étagage : Justification et/ou explication? », *Travaux du Centre de recherches sémiotiques*, 60, p. 55-88.
- BERTAUX, D., (2005), *Le récit de vie*, Paris, Armand Colin.
- BOREL, M.-J., (1981), « Donner des raisons. Un genre de discours : l'explication », *Revue européenne de sciences sociales*, 19, 37-68.
- BRANDT, P.-Y., (1992), « Les organisations raisonnées: Justifier, argumenter, étayer... », *Travaux du Centre de recherches sémiotiques*, 60, 89-103.
- CHARTRAND, S.-G., (2013), « Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université », *Correspondance*, 19(1). Repéré à <http://correspo.cdmd.qc.ca/Corr19-1/2.html>

- DABÈNE, M., (2005), « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », dans Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y., *Didactique du français : Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 15-34.
- DELAMOTTE, R., & PENLOUP, M.-C., (2000), « Le passage à l'écriture », dans Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. & Penloup, M.-C., *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 11-105.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLES, C., MARCELLES, J.-B., & MÉVEL, J.-P., (Dir.) (2012), *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- FASEL-LAUZON, V., (2014), *Comprendre et apprendre dans l'interaction. Les séquences d'explication en classe de français langue seconde*, Bruxelles, Peter Lang.
- GARCIA-DEBANC, C., (1996), « Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? » dans David, J. & Plane, S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, p. 105-130.
- GIORDAN, A., GIRAULT, Y., & CLÉMENT, P., (1994), *Conceptions et connaissances*, Berne, Peter Lang.
- GOETZ, P.-J., & SHATZ, M., (1999), « When and How Peers Give Reasons: Justifications in the Talk of Middle School Children », *Journal of child language*, 26, p. 721-748.
- GOMBERT, A., (1998), *Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans se justifient-ils et argumentent-ils ? Rôle du thème rédactionnel, de l'opinion consensuelle et de la thèse défendue*, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- KYRATZIS, A., SHUQUM-ROSS, T., & KOYMEN-BAHAR, S. (2010), « Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic and socio-cognitive development », *Journal of Child Language*, 37, p. 115-144.
- MASSERON, C., (2003), « Conseiller un film d'horreur... justifications et jugements de valeur dans quelques copies de secondes », *Pratiques*, 117-118, p. 219-240.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, (2004), *Programme de formation de l'école québécoise : secondaire 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, (2011), *La progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PAILLÉ, P., & MUCCHIELLI, A., (2008), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- PENLOUP, M.-C. (2005), « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », dans Lafont-Terranova J, & Colin, D., *Didactique de l'écrit: la construction des savoirs et le sujet-écrivain*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 81-104.
- PORQUIER, R., & Py, B., (2004), *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELACAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D., (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

Systèmes d'activités, genres et enseignement de langue(s)

VERA LÚCIA LOPES CRISTOVÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Dans le cadre de cet article, nous nous centrons sur une expérience d'introduction d'une approche fondée sur les genres, réalisée en classe d'anglais de deuxième année, dans le cadre d'un programme de recherches sur l'utilisation des séquences didactiques comme instruments d'enseignement de l'anglais en formation initiale (Cristovão, 2010; Anjos-Santos & Cristovão 2013; Silva & Cristovão, 2014). Ce travail part de l'hypothèse d'un lien entre système(s) activité(s) (Bazerman, 2005) et genre(s) de texte (Bronckart, 2006; 2008), et articule les présupposés de la socio-rhétorique (désormais SR) et de l'interactionnisme socio-discursif (désormais ISD). S'agissant des principes théorico-méthodologiques de l'ISD, nous utilisons le concept de *capacités langagières* (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz & Schneuwly, [1998] 2004; Cristovão & Stutz, 2011; Cristovão, 2013) et la séquence didactique. Notre objectif est donc de discuter de l'implication de cette articulation (systèmes d'activité et genres) dans l'enseignement des langue(s) étrangère(s), avec un accent sur la formation des enseignants. En raison de la participation officielle des étudiants de Lettres-Anglais concernés à la *Campagne Mondiale pour l'Éducation (CME)* de 2013, l'analyse du système d'activités a permis l'identification d'ensembles de genres pertinents pour cette participation, et par conséquent des genres constitutifs de différentes activités directement et indirectement liées à la participation à la CME. Pour notre intervention didactique visant le développement des capacités langagières, nous avons exploré les genres de différents systèmes d'activité en faveur de l'agir central de participation à la CME.

Ancrage théorique et méthodologique

Bronckart (2006, p. 145) soutient que les genres, « [en tant que] configurations possibles des mécanismes structurants de la textualité et porteurs d'indexations sociales, constituent, comme l'affirme Bakhtine (1984, p. 285), les cadres obligatoires de toute production verbale » et il définit ces genres comme « des produits de configurations de choix entre ces possibles, qui se trouvent momentanément "cristallisées" ou stabilisées par l'usage » (*op. cit.*, p. 143). Dans la perspective de la SR, Bazerman (2005) définit les genres comme i) « [...] des formes de communication reconnaissables et auto-renforcées (p 29) »; ii) « [...] des phénomènes de reconnaissance psychosociale faisant partie de processus d'activités socialement organisées » (p 31); iii) « [...] des faits sociaux portant sur les types d'actes de parole que les gens peuvent réaliser et sur les façons dont ils les réalisent » (p 31); et iv) « [...] une part de la façon dont les humains donnent forme aux activités sociales » (p. 31).

L'utilisation de l'un ou l'autre genre dans une situation de communication dépend de facteurs de nature physique et socio-subjective. Cette condition nous renvoie à la notion de regroupement de genres proposée par Bazerman (*op. cit.*, p. 318) : « la collection de types de textes que quelqu'un, dans un certain rôle, va probablement produire ». Nous avons choisi l'article d'opinion car nous avons pris en compte « la conception de l'écriture comme reformulation, la nécessité de maîtrise de genres de texte qui permettent au sujet d'agir socialement et de construire de la pensée à l'école... et à partir de cela, cette maîtrise doit être renforcée par la médiation de l'enseignant, générant plus de développement de l'écrit (dans le sillage de Vygotski) » (Pereira Cardoso, 2013, p. 11). Dans des travaux précédents (Cristovão, 2010, p. 706), nous avons justifié ce choix de l'article d'opinion en soutenant que celui-ci constituait, pour la formation initiale d'enseignants, un instrument potentiel de réflexion, de prise de position et d'apprentissage. Pour cela, l'internet joue un rôle fondamental de rendre possible un espace de participation dans une activité authentique/réelle (non simulée) et significative.

Les systèmes d'activités sont constitués par des systèmes de genres, en l'occurrence « les divers ensembles de genres utilisés par les personnes qui travaillent ensemble d'une manière organisée » (Bazerman, 2005, p. 32) et par les relations établies dans la production, la circulation et la consommation de textes dans leur performance. C'est sur ce point que nous mettons en relation l'ISD et la SR, et plus particulièrement les notions de *niveau de performance* et de *capacité langagière* (CL). Dolz, Pasquier & Bronckart (1993, p. 30) ont défini ce dernier concept comme « les compétences requises pour mener à bien un texte dans une situation d'interaction donnée », et ils ont distingué trois types de capacités, construites dans des situations d'interaction

sociale : les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursives. Selon les auteurs, les capacités d'action (CA) se constituent par les connaissances et/ou représentations que l'individu construit au sujet de la situation de production d'un texte; les capacités discursives (CD) se rapportent à l'organisation et à la présentation du contenu d'un texte; les capacités linguistico-discursives (CLD) portent sur les ressources langagières nécessaires à la production ou la compréhension d'un texte. Dans Cristovão & Stutz (2011), nous soutenons que ces capacités de signification

« [...] permettent à l'individu de construire du sens à travers des représentations et/ou des connaissances des pratiques sociales (contexte idéologique, historique, socioculturel, économique, etc.) qu'englobent des sphères d'activité, des activités praxéologiques en interaction avec le contenu thématique de différentes expériences humaines et leurs relations avec les activités langagières ».

L'ISD propose que l'intervention pédagogique se développe à travers le dispositif de séquence didactique, qui organise un ensemble d'activités autour d'un agir langagier. Cela signifie que les activités seraient organisées pour un travail sur des opérations visant au développement des capacités langagières, travail allant du niveau du système d'activités jusqu'au niveau le plus interne des ressources du langage nécessaires pour accomplir l'agir proposé.

Une mise en œuvre didactique articulant l'ISD et la SR

Compte tenu de la notion de genre comme action et de la participation sociale possible par l'agir langagier, nous cherchons sur internet des occasions d'utilisation authentique de la langue anglaise, allée à une réflexion sur la statut d'éducateur et de professionnel du langage, réflexion qui constitue le système de l'activité majeur du travail enseignant. Dans ce scénario, nous prenons la CME comme un espace fructueux d'apprentissage et de citoyenneté. La Campagne (site <http://www.campaignforeducation.org/en/>) propose annuellement des activités simultanées à travers le monde, pendant une semaine de cours au mois d'avril. Chaque année il y a une proposition d'exploration d'un thème différent; au cours de l'année 2013, ce thème était « Chaque enfant a besoin d'un enseignant ». Pour médiatiser la production textuelle, nous avons produit une séquence didactique autour des capacités langagières requises et des articles d'opinion de différentes sources, y compris des journaux internationaux, le site du magazine *Teen Ink* et le *blog* de la Campagne.

Tableau 1 – Description de la SD et les CL potentiellement traitées

ATELIER	ACTIVITÉS	CL
1	<p>Écriture d'un texte d'opinion sur un extrait de la campagne (http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/ECNAT%20Report_RGB.pdf)</p> <p>Identification de la situation de communication dans le but d'écrire un article d'opinion (objectif, finalité, support, interlocuteurs, public cible, contenu)</p> <p>Étude, à partir de questions, sur les deux contextes virtuels de circulation des articles produits (Teen Ink et blog des étudiants de Lettres-anglais)</p> <p>Étude, à partir de questions, sur la rubrique <i>About Us</i> de la CME;</p> <p>Lecture et discussion d'un article d'opinion de la Teen Ink</p> <p>Discussion sur les thèmes liés à l'axe de la CME - EVERY CHILD NEEDS A TEACHER. Le blog de la CME et son matériel sur le Brésil ont été suggérés (http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/ECNAT%20Report_RGB.pdf)</p> <p>Écriture de la Production Initiale (PI) d'un article d'opinion</p>	<p>CS, CA, CLD</p> <p>CA</p> <p>CS, CA</p> <p>CS, CA</p> <p>CS, CA</p> <p>CS, CA, CD, CLD</p>
2	<p>Recherche d'informations sur le site de la Direction Municipale de l'Éducation et recherche de données sur le thème choisi.</p>	<p>CS, CA</p>
3	<p>Lecture et discussion de 5 extraits de différents articles d'opinion publiés dans de différents journaux du monde (Kenya, UK, Australia, EUA)</p> <p>Lecture de l'un des articles et proposition de réponses à des questions posées;</p> <p>Étude des caractéristiques de l'organisation du contenu dans des articles d'opinion basée sur Campbell et identification de ces caractéristiques dans les articles lus;</p> <p>Lecture, évaluation et révision en duos de la PI;</p> <p>Réécriture de la PI à partir de l'évaluation faite.</p>	<p>CS, CA</p> <p>CS, CA</p> <p>CA, CD</p> <p>CS, CA, CD, CLD</p> <p>CS, CA, CD, CLD</p>
4	<p>Activités de La Semaine Mondiale d'Action (Participation de la secrétaire d'éducation dans la salle de classe)</p>	<p>CS, CA, CD, CLD</p>
5	<p>Débat et utilisation des arguments à faveur et contre;</p> <p>Lecture et activités sur l'organisation du contenu et des ressources utilisées;</p> <p>Activités d'étude des connecteurs/organiseurs logiques;</p> <p>Relecture de l'article d'opinion et repérage des connecteurs;</p> <p>Synthèse des caractéristiques et études d'un <i>check-list</i> pour l'article d'opinion</p>	<p>CS, CA, CD, CLD</p> <p>CS, CA, CD, CLD</p> <p>CA, CD, CLD</p> <p>CLD</p> <p>CS, CA, CD, CLD</p>
6	<p>Révision, réécriture pour la production finale;</p> <p>Soumission de la production finale au magazine <i>Teen Ink</i> ou sur le blog</p>	<p>CS, CA, CD, CLD</p>

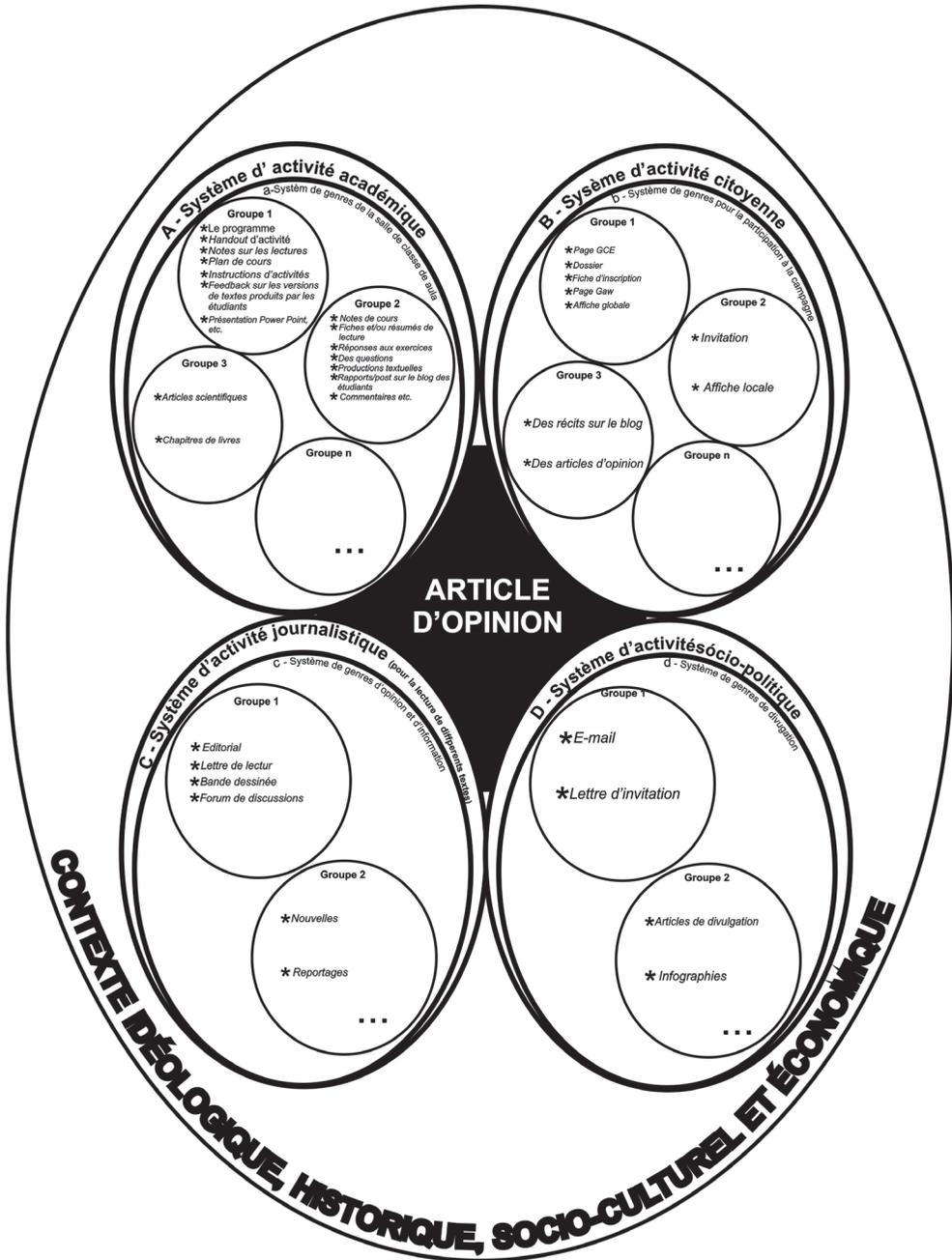
Les activités autour des capacités langagières sont liées à la littératie (critique), c'est-à-dire, au professionnel critique et réflexif, tel comme proposé dans l'objectif du cours. L'activité de participation à la CME par la production d'un article d'opinion se trouve au centre, à la confluence de systèmes d'activité et de genres afin de montrer son rôle central dans la promotion de la participation sociale des étudiants à une véritable activité d'usage de la langue anglaise, à travers le potentiel de l'écrit d'opinion en utilisant des arguments appuyés sur des évidences et sur la relation avec le métier enseignant.

La figure 1 présente les systèmes d'activités (par les majuscules et gras) qui ont constitué de manière articulée l'expérience de participation à la Campagne liée au processus d'apprentissage de la langue et à la formation professionnelle. Au sein des systèmes d'activités, sont mentionnés quelques systèmes de genres (par les minuscules et italique) et quelques groupes de genres (par les chiffres).

Ainsi, le système d'activité académique (identifié par la lettre A) comporte un Système de Genres de la Classe (identifié par la lettre a) composé de Groupes de Genres (1, 2). Le groupe 1 se réfère aux genres mobilisés par le professeur, tels que le programme, le *handout* d'activités, les notes de lecture, le plan de cours, les instructions d'activités, les feedback sur les versions de textes produits par les étudiants, la présentation power point, les commentaires sur la performance des étudiants dans les évaluations bimestrielles et les messages par e-mail. Le groupe 2 se réfère aux genres couramment mobilisés par les étudiants comme les notes de cours, les fiches et/ou résumés de lecture, les réponses aux exercices, les questions, les productions textuelles, les récits/post sur le blog des étudiants, les commentaires, etc. Les deux groupes existent de manière imbriquée, interdépendante.

Une des activités proposées pour la *Semaine Mondiale d'Action* était l'invitation d'un politicien à participer à un débat sur le sujet. Nous avons sollicité une conférence destinée aux étudiants à la secrétaire de l'éducation de la mairie et la coordinatrice du projet d'insertion de langue étrangère dans les premières années (école élémentaire) des écoles publiques de la ville. Pour l'invitation, un courriel a été écrit et envoyé à l'hôtel de ville et, ensuite, une lettre d'invitation a été écrite en anglais aux deux professionnelles. Celles-ci ont rapidement accepté l'invitation, permettant la production d'une affiche (groupe 2 du Système d'activité citoyen - B) pour la promotion de cette activité dans le centre d'études auquel le cours appartient. En se préparant à assister à la conférence, les étudiants ont pu rechercher des données sur l'éducation dans la ville. Parmi les sphères consultées, ont été récurrentes : (1) la sphère journalistique : la lecture des reportages, des nouvelles, des articles d'opinion, représentée par les Groupes de Genres 1 et 2 constituants du Système de Genres d'Opinion (Système c) et informatifs sur le Système de l'Activité Journalistique (système C); (2) la sphère académique : la lecture d'articles scientifiques, des chapitres de livres

Figure 1 – Systèmes d'activités impliqués dans une proposition didactique



(Groupe 3 du système A) ; (3) les matériaux disponibles dans les pages de la Campagne (Groupe 1 du Système B) et dans la page de la Direction Municipale d'Éducation (Groupe 2 du Système D) ont été aussi une source d'évidences pour la production des textes.

Ces articles ont eu le même élément déclencheur, le thème de la campagne, mais chaque étudiant a choisi une question controversée sur laquelle donner son opinion. Pour cela, les étudiants ont mobilisé des informations provenant de différentes sphères d'activité afin de présenter leurs arguments.

Tableau 2 - Données des productions des étudiants

A ET GENRE	QUESTION CONTROVERSÉE EXPLOITÉE	VERSION	PUBLICATION/ CIRCULATION
A1m	Internet remplace le professeur	3	http://www.teenink.com/opinion/school_college/article/554155/Internet-as-a-teacher/
A1f	Le professeur dans l'éducation spéciale	3	http://www.teenink.com/opinion/school_college/article/556126/Every-special-child-has-the-right-to-learn-too/
A2m	Pas trouvé	X	X
A2f	Responsabilité pour l'éducation	3	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A3f	Technologies dans l'enseignement	3	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A4f	Éducation inefficace	3	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A5f	Investissements dans l'éducation	3	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A3m	Inclusion numérique	3	http://www.teenink.com/college_guide/college_articles/article/562090/The-digital-inclusion/
A4m	Qualité dans l'éducation	3	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A6f	Formation du professeur	3	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A5m	Investissements pour la guerre x investissements pour l'éducation	4	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A7f	Conditions de travail enseignant	3	https://letrasinglesuel.wordpress.com/
A8f	Internet à l'école	3	X

Les analyses de ces versions ont fait apparaître des éléments relatifs aux capacités de signification et d'action, telles que des sujets liés au thème et à ses diverses significations, la mobilisation d'informations pertinentes et variées, l'appropriation du thème avec la proposition de discussion autour d'une question controversée, l'adéquation à la proposition et au contexte physique et socio-subjectif. En ce qui concerne l'adéquation à l'organisation (capacité discursive) et aux ressources linguistico-discursives, les analyses ont montré que les éléments constitutifs d'un article d'opinion sont reconnus et ont contribué à une performance pertinente.

Tableau 3 - Analyse des versions de A1M (http://www.teenink.com/opinion/school_college/article/554155/Internet-as-a-teacher/)

ÉLÉMENTS ANALYSÉS	PRODUCTION INITIALE (PI)	RÉÉCRITURE	PRODUCTION FINALE (PF)
Date	19/03/2013	09/04/2013	26/05/2013
Nombre de mots	227	236	366
Questions controversées	Internet remplace le professeur	Internet remplace le professeur	Internet remplace le professeur
CS	Mobilisation des lieux communs	Rapport avec la réalité scolaire	Rapport avec la réalité scolaire et savoir formel
CA	Controverse proposée	Controverse maintenue	Controverse développée
CD	Manque d'évidences	Insertion d'une argumentation	Insertion d'évidences par des citations
CLD	Problèmes de ponctuation et d'utilisation de sentences simples	Utilisation de sentences composées et des corrections	Amélioration de la ponctuation et plus d'utilisation des connecteurs

Dans ce cadre, les implications pour l'enseignement sont très importantes, car le travail ne se réalise pas avec des textes et des genres coupés de leur usage et étudiés exclusivement à des fins éducatives. Bien au contraire! Le mouvement entre systèmes d'activités et systèmes de genres est valorisé et encouragé afin que les objectifs puissent être atteints, que l'utilisation de la langue soit authentique et que la formation soit tournée vers le profil critique et réflexif souhaité.

C onsidérations finales

Dans notre démarche, nous soutenons que l'approche basée sur les genres ancrée à l'ISD, issue de l'École de Genève et largement développée au Brésil en y étant associée à Socio-rhétorique, SR, contribue à la promotion de cette interaction significative en situation d'apprentissage, ainsi qu'à la participation sociale, ce qui promeut une expérience sociale significative de la relation entre le langage et la société. Cette association constitue les infinies situations d'interaction sociale que nous reconnaissons dans les diverses sphères d'activité par la médiation des genres mobilisés par les interactants pour agir dans le monde.

Nous pouvons relever les similitudes entre les concepts mobilisés par l'ISD et la SR, à savoir ceux d'activité, de sens, de proposition, et de formes/configurations. Pour les formes ou configurations, les deux perspectives visent à mettre l'accent sur les possibilités de composition d'énoncés par opposition à l'immobilité ou au moule. Ainsi, un genre n'a pas de caractérisation fixe ou stable, mais une caractérisation dynamique, plastique et soumise au contexte de son utilisation dans la médiation des activités. Les différents articles d'opinion produits ont pu attester cette plasticité et la possibilité d'agir socialement.

Selon l'approche décrite, notre intervention dans la formation professionnelle a favorisé le développement des pratiques discursives, a créé un espace d'opportunités de sorte que les concernés aient pu apprendre et développer les savoirs spécifiques de leur profession, prendre de décisions de façon consciente et critique, ainsi qu'agir de manière pertinente dans les pratiques situées, en occupant des espaces de participation sociale.

La participation à la *Campagne* n'a été possible qu'à travers la circulation et la consommation de textes (publication d'articles d'opinion et des récits des conversations avec les représentants de la sphère socio-politique de la ville dans l'environnement numérique), et l'étude du contexte macro et micro des systèmes d'activités et de leurs groupes de genres ont été déterminants pour permettre la réalisation des activités et le mouvement entre les différents systèmes de genres.

L'écriture et la réécriture de l'article d'opinion ont permis un agir à multiples facettes :

- (i) la participation des étudiants à la Campagne mondiale pour l'éducation et au système d'activité citoyenne par l'argumentation autour des questions éducatives controversées;
- (ii) l'expérience d'une approche fondée sur les genres pour la production textuelle dans le système de l'activité académique;
- (iii) la circulation et la consommation des textes du milieu numérique authentique de la sphère d'enseignement (le magazine *Teen Ink* et le blog des étudiants).

Bibliographie

- ANJOS-SANTOS, L.M.; CRISTOVÃO, V.L.L., (2013), « Prática de linguagem do meio virtual e a educação inicial de professores de línguas: o gênero textual fórum de discussão Educacional. », dans Calvo, L.C.S., El Kadri, M.S., Orteni, D.I.B.G. & Da Silva, K.A., *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professor no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*, Campinas, Pontes Editores, p. 265-289.
- BAZERMAN, C., (2005), « Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. », dans Bazerman, C., Paiva Dionísio, A. & Chambliss Hoffnagel, J., *Gêneros textuais, tipificação e interação*, São Paulo, Cortez, p. 19-46.
- BAKHTIN, M., (1984), « Os gêneros do discurso. », dans Bakhtin, M., *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, p. 261-306.
- BRASIL (2001), Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- BRASIL (2002), Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- BRONCKART, J.-P., (2006), *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, Campinas, Mercado de Letras.
- BRONCKART, J.-P., (2008), *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*, Campinas, Mercado de Letras.
- CRISTOVÃO, V. L. L., (2010), « Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa », *Linguagem em (Dis)curso* 10, p. 705-734.
- CRISTOVÃO, V. L. L., (2013), « Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. », dans Bueno, L., Lopes, M.A.P.T. & Cristovão, V.L.L., *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*, Campinas, Mercado de Letras, p. 347-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L. & STUTZ, L., (2011), « Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. », dans Szundy et al., *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, Pontes Editores, p. 17-39.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P., (1993), « L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? », *Études de Linguistique appliquée*, 92, p. 23-37.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (coord.), (2013), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*, Aveiro, UA Editora.
- SILVA, R. L. & CRISTOVÃO, V. L. L., (2014), « O papel da escrita e leitura de resenhas críticas de livros, filmes e CD na educação inicial do professor de língua inglesa », *Desenredo (PPGL/UPF)*, v. 10, p. 194-216.

P rojets didactiques de genre et formation continue des enseignants

ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES,
ANDERSON CARNIN
UNISINOS¹, CAPES-CNPO

Cet article a pour but de présenter les résultats d'une recherche² intitulée *Projet Didactique de genre* (PDG) qui avait comme finalité la formation continue coopérative d'enseignants de langue maternelle. Il s'agit d'une recherche de type qualitatif, en l'occurrence d'une recherche-action dans laquelle les chercheurs, aussi bien que les enseignants, ont la parole et la possibilité de changer le cours de la recherche. Notre analyse vise à valider l'hypothèse selon laquelle un projet didactique de ce type constitue un lieu dans lequel peut se déployer ce que nous qualifions de *parcours de construction psychologique*, et nous tenterons de mettre en évidence les reconfigurations du projet auxquelles les enseignants ont procédé, en tant qu'indices potentiels de leur développement professionnel.

U n projet source, deux communautés en action

Le projet « *Pour une formation continue coopérative pour le développement du processus éducatif de lecture et de production textuelle écrite dans l'enseignement fondamental* » vise un rapprochement de la salle de classe et de l'université, et constitue un travail coopératif, dans lequel le processus d'enseignement est co-construit par les chercheurs

1. Universidade do Vale do Rio dos Sinos

2. Cette recherche a été financée par le CNPq (Centre National de Recherche) sous la forme d'une bourse de productivité en recherche et par la CAPES (Coordination de Perfectionnement de Personnel de Niveau Supérieur), dans le Programme Observatoire de l'Éducation 2010 et PROCAD, 2011.

et les enseignants. Guimarães et Kersch (2012, p. 21-22), inspirées par Wells (2007), ont proposé la création d'une *communauté de questionnement* qui réfléchit sur la réalité scolaire et vise à ce que l'enseignant découvre et donne du sens à ce qu'il fait ou pense, tout en discutant avec autrui. Cette communauté est constituée de six professeurs boursiers travaillant dans les écoles partenaires, de trois étudiants de doctorat, trois étudiants de master et six boursiers d'initiation à la recherche scientifique; ceux-ci se réunissent chaque semaine avec les deux chercheuses responsables du projet. Plus de 60 enseignants ont participé à des séances de formation qui prévoyaient des rencontres présentiels et à distance avec l'utilisation d'une plate-forme Moodle. Dans l'articulation des différents savoirs faisant l'objet de discussions qui étaient réinterprétés par la communauté de questionnement a émergé, par construction collective, la proposition de travail intitulée *Projet Didactique du Genre* (PDG; cf. Guimarães & Kersch, 2012). Basée sur l'approche des *séquences didactiques* (Schneuwly & Dolz, 2004), cette proposition s'est inspirée aussi des études sur la littératie (Kleiman & Moraes, 1999; Tinoco, 2008), ainsi que de la conception des pratiques de lecture comme attitudes responsives actives (Volochnov, 1929/2006). Dans la perspective de la littératie, les pratiques de lecture et d'écriture visées par le projet didactique du genre devraient faire émerger d'autres pratiques sociales de la communauté où les élèves sont insérés. En regard de cet objectif, le PDG sert de « paraplui » abritant un travail didactique d'enseignement de la langue maternelle visant la maîtrise du genre travaillé par l'élève (Guimarães & Kersch, 2012). Dans cette même perspective, il est important que l'élève ait un produit, un résultat dont il puisse se servir dans ses pratiques sociales. Le défi des enseignants, lorsqu'ils élaborent les PDG, est de trouver un lien entre le genre textuel à didactiser et d'autres sphères plus ou moins formelles dans lesquelles l'élève pourrait utiliser le genre qu'il s'est approprié.

L es bases théoriques

Pour traiter de la réalité du travail enseignant, nous exploitons quelques aspects du cadre théorico-méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (désormais ISD; cf. Bronckart (2006). L'ISD adopte la perspective de Volochnov (1929/2006) qui saisit la réalité concrète du discours comme événement social d'interaction, et il s'appuie aussi sur Vygotski, pour lequel le langage a un rôle primordial dans le développement humain, dans la construction des activités collectives, des formations sociales, des mondes représentés, ainsi que

dans les médiations formatives et transformatrices des individus. Vygotski (2001) traite également de la professionnalité de l'enseignant, à partir d'une conception du développement humain basée sur l'idée d'un organisme actif, dans lequel se reconstruit intérieurement une activité externe, comme un résultat de processus interactifs qui se forment au long du temps. Ainsi, la médiation qui se constitue par l'interaction entre les individus et leur milieu (dans notre cas, nous nous appuyons sur la formation continue proposée), révèle l'implication du social et des éléments historiques et culturels dans ce processus.

Une des voies de compréhension de ce processus de reconfiguration des savoirs et de « socialisation professionnelle » des enseignants (Kleiman, 2005) réside dans l'analyse du langage utilisé par les enseignants en formation continue (cf. Guimarães & Carnin, 2014). Dans la présente étude, nous avons choisi d'observer le rôle que joue le concept de *Projet Didactique de Genre* dans la transformation de la pensée consciente des enseignants qui participent à notre communauté de questionnement, cadre dans lequel ils réfléchissent sur l'enseignement de la langue portugaise par le travail avec les genres de texte, en même temps qu'ils produisent de nouvelles formes de travail en salle de classe. C'est cette mise en relation de l'« épistémologie » de la connaissance (le travail avec le PDG) avec sa « praxéologie » (l'action en salle de classe, réfléchi et analysé constamment) qui caractérise la démarche que nous avons choisie pour cette formation enseignante. La valeur de ce travail avec des concepts scientifiques trouve un écho dans les réflexions suivantes : « La connaissance scientifique se distingue de l'enregistrement du fait par l'acte de choix du concept requis, c'est-à-dire par l'analyse *du fait* et *du concept* » (Friedrich, 2012, p. 34). Selon cette approche, pour observer la reconfiguration du savoir des enseignants, il est important de trouver des indices permettant d'accéder, indirectement, à ce travail cognitif, ce qui conduit à réfléchir au rôle actif du psychisme dans l'adaptation de la réalité en faveur de l'organisme : « Le psychisme ne représente pas le monde, mais métaphoriquement parlant, il "travaille le monde" » (*ibid.*, p. 49). Dans le contexte de notre étude, le psychisme agit comme un « filtre » qui adapte l'activité praxéologique à ce que l'enseignant tire de la réflexion épistémologique. Une prise d'appui sur la conception vygotkienne selon laquelle « l'objet de l'instrument psychologique n'est pas dans le monde extérieur, mais dans l'activité psychique du sujet, cet instrument étant un moyen d'influence du sujet sur lui-même, un moyen d'autorégulation et d'autocontrôle » (*ibid.*, p. 57), nous permet de comprendre que le concept de PDG en tant qu'instrument psychologique peut aider le sujet à réaliser les opérations psychiques nécessaires pour développer une tâche déterminée (en pensant à la transposition didactique nécessaire pour enseigner un genre déterminé). Ceci parce que le concept de PDG (et les genres qui lui sont propres) comprend les trois caractéristiques qui selon

Vygotski définissent un instrument psychologique : « 1) c'est une adaptation artificielle; 2) cela a une nature non organique, ou, en d'autres termes, cela a une nature sociale; 3) c'est destiné au contrôle des propres comportements psychiques et des autres » (*ibid.*, p. 58). Et cette conception fait écho à l'énoncé suivant de Machado & Lousada (2010, p. 625) :

L'utilisation d'un nouvel instrument va provoquer des transformations dans l'environnement physique ou social, chez les autres qui interagissent avec le sujet, mais aussi sur lui-même, faisant en sorte qu'il ait de profondes transformations psychiques, c'est-à-dire qu'il augmente ses connaissances sur le monde physique et social, qu'il développe des capacités pour agir sur l'autre et sur le monde et qu'il régule son comportement.

Selon cette approche, l'internalisation par l'enseignant de la notion de projet didactique de genre contribue autant à son développement personnel qu'à sa professionnalisation, ce qui renforce l'hypothèse que le travail de l'enseignant ne dépend pas seulement des régulations externes (prescriptions/orientations), mais aussi des manières de faire propres à chaque travailleur ainsi que de la manière dont il s'approprie les connaissances nécessaires pour la réalisation de tâches au cours de son agir. Dans cette perspective, l'intériorisation de la notion de PDG apparaît comme condition pour que se réalise, chez le professeur, « la transformation du psychisme pratique en pensée consciente » (Bronckart, 2006, p. 106), et c'est la raison pour laquelle nous avons commencé le travail avec notre « communauté de questionnement », par une ré-analyse des concepts fondamentaux évoqués plus haut, visant à rendre les enseignants capables d'utiliser les concepts pour planifier des projets didactiques de genre. Ce processus n'a jamais constitué un parcours linéaire; il a été marqué par des sursauts et des ruptures et en outre la construction n'a pas été immédiate, mais s'est déroulée pendant quatre ans, au rythme d'une séance hebdomadaire de trois heures de travail³.

3. Les descriptions/ commentaires des premiers PDGs développés par les membres de la communauté de questionnement ont été publiés dans Guimarães & Kersch (Org.), *Chemins de la Construction : projets didactiques de genre en salle de classe de langue portugaise*, en 2012.

4. Nous avons choisi ce PDG car la communauté de questionnement l'a analysé plusieurs fois. Comme l'ont montré Lisboa & Marques (2014, p. 137) cette communauté a donné appui à sa réalisation.

L a mise en œuvre d'un PDG

Pour cet article, nous n'analyserons qu'un seul projet⁴, en mettant en évidence les démarches de l'enseignante qui a élaboré et réfléchi sur celui-ci avec le groupe. Nous relèverons les indices ayant transformé le concept de PDG en un instrument psychologique capable d'orienter l'agir tant du point de vue épistémique que du praxéologique. Ce PDG a été développé dans une école publique d'enseignement fondamental, où la plupart des élèves vivent en situation de vulnérabilité sociale, ayant besoin de travailler très tôt pour contribuer aux revenus de la famille, et donc sans pouvoir poursuivre les études. Cette situation a

donc suscité un travail d'une enseignante de 9^e année sur la pratique sociale « chercher un emploi ». Deux genres ont été choisis : le *curriculum vitae* et la *lettre de motivation*. Comme le rapportent Rabello & Silva, le PDG a commencé par une lecture extensive d'un « reportage spécial avec des histoires de gens ordinaires et d'origines humbles qui, contre toutes attentes, ont surmonté l'adversité et ont eu du succès » (2014, p. 213).

Pour la production initiale de la lettre de motivation, les apprenants ont utilisé le laboratoire d'informatique pour rechercher des exemplaires du genre, et ils ont choisi celles qui leur plaisaient le plus. Ces lettres ont été analysées en collectif, avec identification de leurs marques caractéristiques, de leur structure et surtout de leur capacité argumentative. Les divers types d'arguments ont été analysés, ainsi que l'objectivité des réponses apportées à des questions concernant l'emploi prétendu. Les élèves ont en outre appris le genre *curriculum vitae* et ont présenté leur propre curriculum. Au cours du PDG, une entreprise spécialisée en ressources humaines est venue à l'école pour réaliser un atelier à propos des étapes de recrutement pour un emploi. Cette même entreprise a reçu les productions finales des apprenants et leur a rendu une évaluation de cette production, non en termes académiques, mais en termes de pratique sociale de réception.

La production finale de la lettre de motivation a été soumise à une grille d'évaluation construite par l'enseignante et ses élèves, qui portait sur divers éléments structuraux du genre : lieu et date, usage du vocabulaire, formulation de la demande d'emploi, présence d'arguments ou de raisons justifiant la demande, formules de politesse et signature de l'auteur/demandeur. Il a également été établi que le langage utilisé devait avoir un haut degré formel et que, pour s'adresser au destinataire, il fallait utiliser les expressions *Monsieur*, *Madame* ou *Docteur*, selon le cas. Du point de vue épistémologique, cette grande préoccupation pour la « forme » (versus la « fonction » de chacun de ces éléments dans l'interaction et la situation énonciative de circulation du genre produit) pourrait sembler inappropriée si elle ne révélait pas, pour les étudiants, un des principes de base de travail avec le PDG : le rapport avec la pratique sociale de la communauté dans laquelle les élèves sont insérés et le « pourquoi » de l'apprentissage en jeu. L'enseignante va d'ailleurs au-delà du cadre scolaire en invitant pour les tâches évaluatives des professionnels des ressources humaines qualifiés dans la production et la réception de ce genre ; ce sont eux qui contribuent au développement des étudiants en lisant et répondant aux lettres de motivation et aux *curricula vitae* de chacun d'entre eux. Comme l'indique l'enseignante :

« Il a été gratifiant de recevoir les évaluations faites individuellement par l'agence de l'emploi et une agréable surprise de savoir que quelques lettres avaient été sélectionnées pour composer sa base de données, dès que ces élèves seront inscrits au lycée » (Rabello et Silva, 2014, p. 215).

L *a reconfiguration du concept de PDG : un indice de développement*

La reformulation du concept de PDG a été présentée par l'une des responsables du projet (Guimarães, 2014) comme une proposition méthodologique de didactisation particulière du genre, dans la mesure où le projet porte sur une séquence d'activités ayant lieu à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, de manière à assurer que le genre traité soit effectivement lié à une pratique sociale. Cela peut être mis en place dans le contexte de l'école même (le texte sera publié sur le journal, sur le blog de l'école, sur une affiche, ou il servira de revendication des élèves auprès la direction de l'école), ou aller au-delà des murs de l'école. Dans ce cas, cette pratique s'articule à des pratiques communautaires (thèmes des réclamations de quartier, du tri sélectif, etc.), à des pratiques professionnelles (poser une candidature ; rédiger une lettre de recommandation ; faire une lettre de motivation ou un curriculum vitae) ou encore à des pratiques politiques (débat, pétitions, conversation avec des autorités).

Pour en revenir au PDG en question, il apparaît que l'enseignante a effectué les « parcours de construction » illustrés par le concept de Guimarães (2014) : elle a cherché la pratique sociale dans le cadre socio-historique de ses élèves de terminale d'Enseignement Fondamental ; et par la suite elle a choisi des genres de texte en adéquation à ces pratiques sociales. Elle a également dû modéliser didactiquement ces genres et faire un choix d'éléments à enseigner, en fonction des capacités linguistico-discursives dont témoignaient les élèves dans leurs productions initiales. Après avoir conçu divers ateliers pour guider l'apprentissage, elle a construit avec ses apprenants une grille d'évaluation des aspects qui y étaient développés. Au cours de ces ateliers, des acteurs extérieurs sont intervenus (membres d'une agence de ressources humaines) et on a procédé à des lectures extensives (des reportages sur des personnalités qui ont débuté tôt dans le monde du travail et ont eu du succès dans leurs carrières). L'expérience de l'enseignante a été reconfigurée sous forme d'article scientifique pour le livre produit par le groupe (Rabello & Silva, 2014). Dans le cadre de cette réflexion écrite, ses représentations sur l'expérience témoignent de la transformation du concept de PDG en instrument psychologique. Dans le passage du savoir praxéologique (mise en œuvre et développement d'un PDG) au savoir épistémique (élaboration d'un article scientifique réfléchissant sur son agir didactique), on observe l'émergence discursive d'un concept et d'éléments nous permettant d'appréhender des indices d'une reconfiguration des savoirs.

L'enseignante a décrit comme suit ce qu'elle entendait par PDG :

« Je crois que le PDG est une sorte de contrat social dont les parties concernées s'engagent dans l'accomplissement de l'accord initial, ce

qui garantit donc la réussite de cette "entreprise" » (Rabello & Silva, 2014, p. 212).

Cette formulation comporte des traits distinctifs de ce qui est (et de ce qui n'est pas) un PDG. En métaphorisant le concept, elle apporte l'idée que l'enseignant comme les étudiants sont des agents actifs du travail d'enseignement, ce qui est déjà en soi un indice de la reconfiguration du savoir enseignant, réalisée dans l'interaction par la médiation de la formation continue. À propos de cette médiation, elle affirme que, dans les rencontres avec la communauté de questionnement,

« des questions, des suggestions, des discussions et des études sont constamment partagées par tous. Le résultat observé, c'est celui d'un apprentissage coopératif, c'est-à-dire, multidirectionnel : celui qui a des doutes peut être celui qui a la réponse à une question du voisin, et ainsi de suite » (*ibid.*, p. 218).

Avant la démarche de PDG, l'enseignante ne prenait pas en compte explicitement le rôle de l'élève comme sujet du processus d'enseignement/apprentissage (*ibid.*, p. 210). La métaphore utilisée révèle la comparaison réalisée par l'enseignante entre le processus d'enseignement-apprentissage basé sur le concept de PDG et une « entreprise », dont l'objectif final est d'atteindre le succès. Cependant, en quoi consiste le succès s'agissant d'apprentissage de genres de texte ? Il nous semble que l'enseignante veut rendre évidente sa préoccupation de l'insertion de ses élèves dans des pratiques sociales d'usage du langage, qui les rendent capables de manipuler les outils linguistiques, tant dans la maîtrise des règles linguistiques, que dans une dimension plus large (l'insertion de textes des élèves dans des contextes de circulation sociale des genres produits). Dès lors, pour cette enseignante, le travail avec le PDG n'est pas seulement une manière de planifier son enseignement dans le cadre traditionnel d'un enseignement de langue portugaise centré sur des concepts grammaticaux, par exemple⁵; c'est, avant tout, une façon de concevoir l'enseignement de manière contextuelle, située et significative, c'est-à-dire en acceptant que ce travail didactique soit guidé par les pratiques de langage de la communauté d'insertion des élèves. Les travaux ultérieurs de l'enseignante (et d'autres collègues de notre formation continue, cf. Guimarães & Kersch, 2014), confirment cette manière de reconfiguration d'un savoir (épistémique) et d'un agir (praxéologique).

En termes vygotskiens, si nous considérons qu'un instrument devient psychologique quand il a fait l'objet d'appropriation par le sujet et qu'il est adapté à une finalité, alors le concept de PDG peut être considéré comme relevant de cette catégorie. Lorsque le concept de PDG est intégré à l'arsenal psychique du professeur comme notion capable d'orienter son agir, il constitue un instrument psychologique capable de réguler et contrôler l'agir enseignant. Dans la métaphore créée par l'enseignante sur ce qu'est un PDG, elle ne reprend pas la définition que nous avons présentée au départ, mais elle l'adapte et l'investit

5. L'enseignante elle-même assume, dans son texte, que sa pratique précédente « a toujours été guidée par les études des concepts grammaticaux » (Rabello & Silva, 2014, p. 216).

dans son mode de travail. Bien que le concept de l'enseignante soit très restreint eu égard au concept élaboré par les chercheuses responsables du projet, nous soutenons qu'il fournit des indices d'un mouvement de reconfiguration de savoirs entraînant son développement professionnel. Ce processus n'est certes pas linéaire, dépourvu de ruptures ou de déplacements et ce que nous avons réussi à saisir, à travers l'analyse des réflexions faites par l'enseignante, n'est qu'une petite trace du mouvement de développement du concept de PDG et de son utilisation comme instrument psychologique, qui guide et transforme en même temps le savoir épistémologique en savoir praxéologique.

En écho à Bronckart (2006, p. 87), nous soutiendrons que des unités psychologiques [comme la notion de PDG] et des discours, lorsqu'ils sont reconstruits simultanément, sont les principaux vecteurs du développement psychologique dans la mesure où ils impliquent la reconfiguration du savoir, médiatisée par des activités conjointes et par des échanges langagiers, qui se traduit par une reconfiguration et évolution permanente de l'agir enseignant.

D'une certaine façon, nous répondons au défi lancé par Bronckart (2012, p.134), lorsqu'il affirme que :

Nous relèverons enfin que les interventions psychologiques ou éducatives se déploient toujours dans un cadre mobilisant les significations vécues des destinataires, les significations collectives ambiantes et les significations émanant des corpus scientifiques ; et nous soutiendrons que c'est le réexamen des modalités de relations entre ces trois ordres de signification qui devrait permettre de réanimer et d'approfondir la lancinante problématique des rapports « théorie-pratique ».

Nous avons cherché à démontrer que, pour l'élaboration des savoirs épistémiques, il doit y avoir une action sur le psychisme et aussi sur le vécu (ce que nous appelons praxéologique) de façon simultanée, afin que de nouvelles significations puissent être construites, mobilisant les savoirs de l'expérience et de la pratique antérieurement acquis, le réexaminant collectivement, par la médiation d'un processus de formation, pouvant être vu aussi comme une partie du processus de développement. Il nous revient maintenant de continuer notre investigation, en cherchant à comprendre plus clairement comment se déroule la construction et l'extériorisation de la pensée consciente (Vygotski, 2001) sur un concept scientifique au travers du dialogue avec l'autre, amenant dans la discussion des indices qui marquent le développement professionnel à partir de la formation continue reçue.

Bibliographie

- BRONCKART, J.-P., (2006), *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*, Campinas, Mercado de Letras.
- BRONCKART, J.-P., (2012), « Un siècle de crise : de la difficulté d'une approche

- matérialiste des significations », dans Clot, Y., *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, p. 117-134.
- FRIEDRICH, J., (2012), *Lev Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*, Campinas, Mercado de Letras.
- GUIMARÃES, A. M. M., (2014), *Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional*, Palestra apresentada no II Encontro Procad/Casadinhoi UFMG-UNISINOS, Belo Horizonte.
- GUIMARÃES, A. M. M. & CARNIN, A., (2014), « A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores: por uma análise do desenvolvimento profissional docente », dans Nascimento, E. L. & Rojo, R. H. R., *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*, Campinas, Pontes Editora, p. 167-188.
- GUIMARÃES, A.M.M. & KERSCH, D. F. (2012). « A caminho da construção de projetos didáticos de gênero » dans Guimarães, A. M. M. & Kersch, D. F., *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*, Campinas, Mercado de Letras, p. 21-44.
- GUIMARÃES, A. M. de M. & KERSCH, D. F. (Org.), (2014), *Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*, Campinas, Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. & MORAES, S.E., (1999), *Leitura e interdisciplinaridade : tecendo redes nos projetos da escola*, Campinas, Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. & MORAES, S.E., (2005), « As metáforas conceituais na educação linguística do professor : índices da transformação de saberes na interação » dans Kleiman, A. B. & Matêncio, M. de L., *Letramento e formação do professor : práticas discursivas, representações e construção do saber*, Campinas, Mercado de Letras, p. 203-228.
- MACHADO, A. R. & LOUSADA, E. G., (2010), « A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier" », *Linguagem em (Dis)curso*, 10, p. 619-633.
- RABELLO, K. R. & SILVA, J. S., (2014), « Os desafios da aprendizagem docente: relatos de campo e análise reflexiva », dans Guimarães, A. M. M. & Kersch, D. F., *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*, Campinas, Mercado de Letras, p. 207-224.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J., (2004), *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*, Campinas, Mercado de Letras.
- TINOCCO, G. A., (2008), « Mundos de letramento de professores em formação no agreste rio-grandense », dans Oliveira, M. S. & Kleiman, A. B., *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*, Natal, UFRN, p. 63-89.
- VOLOCHINOV, V. N., ([1929]2006), *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed., São Paulo, Hucitec.
- VYGOTSKI, L. S., ([1934] 2001), *A Construção do pensamento e da linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.
- WELLS, G., (2007), « Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research », dans Somekh, B. & Noffke, S., *Handbook of Educational Action Research* Disponible à : <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf>. Accès: 22 août 2009.

L es pratiques d'évaluation dans l'enseignement de la production écrite d'un genre argumentatif à l'école primaire

CATHERINE TOBOLA COUCHEPIN
HEP¹ VALAIS

JOAQUIM DOLZ
UNIVERSITÉ DE GENÈVE, GRAFE²

Cet article présente une étude de cas s'inscrivant dans le cadre d'une recherche financée par le Fonds National Suisse³, qui porte sur les capacités et les difficultés des apprenants en situation de production écrite de textes argumentatifs en 6Harmos⁴. Le dispositif de recherche permet d'étudier les conditions d'enseignement/apprentissage et les textes argumentatifs écrits par les élèves ainsi que les interactions didactiques qui contribuent au développement de leurs capacités scripturales. Les enseignants observés s'appuient sur le manuel *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), notamment sur la séquence didactique relative au genre *Réponses au Courrier des Lecteurs* (RCL). La démarche adoptée dans cette série implique un travail d'évaluation permettant aux élèves de s'approprier les critères qui vont les aider à guider leur production écrite et qui servira à la fin du processus à évaluer leur texte.

La présente contribution vise à mettre au jour la construction d'une grille d'évaluation en classe et à soulever les éventuels problèmes rencontrés au cours de la mise en pratique effective. Pour ce faire, les données d'une classe sont analysées. Il s'agit d'observer comment un enseignant évalue les productions de ses élèves et comment il construit avec eux les outils qui vont leur permettre de produire et d'évaluer personnellement leurs productions. Plusieurs questions vont nous accompagner : Comment l'enseignant construit-il la grille d'évaluation en classe ? Comment les élèves s'approprient-ils cette grille et comment est-elle reprise et utilisée lors de la réécriture et de l'évaluation de ce genre de texte ?

1. Haute École Pédagogique.

2. Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné.

3. Il s'agit du projet « Les gestes didactiques des enseignants face aux obstacles d'apprentissage d'un genre argumentatif », dirigé par Joaquim Dolz (requête 100019-46858 / 1).

4. 6^e année de la scolarité obligatoire en Suisse, élèves de 9-10 ans.

Pour répondre à ces questions, nous disposons des transcriptions de l'intégralité des sept séances d'enseignement, du journal de bord de l'enseignant qui consigne les traces des élèves, de la grille construite et de l'entretien post-séquence avec l'enseignant. Nous analysons d'abord l'évaluation diagnostique à caractère formatif effectuée avec les productions initiales des élèves, puis nous identifions les décisions prises par l'enseignant en cours de séquence. Nous observons ensuite, durant les séquences, le travail de mise en commun des critères et indicateurs retenus ainsi que la mise en évidence des constats élaborés pour et avec les élèves. Puis, dans la dernière étape, la grille d'évaluation finale est étudiée comme outil d'écriture et d'auto-évaluation pour l'élève et comme outil d'évaluation sommative pour l'enseignant.

Le genre "Réponse au courrier des lecteurs"

La *réponse au courrier des lecteurs* est un genre argumentatif suggéré par les nouveaux plans d'étude de la Suisse romande pour développer les capacités de production écrite des élèves de l'école primaire. Le modèle didactique met en évidence les éléments caractéristiques de ce genre qui répond généralement à un autre texte d'opinion publié dans un journal et qui peut faire l'objet d'activités d'observation et d'enseignement de la production écrite (Dolz, Gagnon & Vuillet, à paraître). Le tableau ci-dessous synthétise ces éléments :

Base d'orientation	
But(s)	Donner son avis quant à la controverse de la lettre source.
Paramètres du contexte de communication	Lieu social : la rubrique « réponse au courrier des lecteurs » d'une publication pour enfants.
	Énonciateur : le lecteur de la lettre initiale, l'énonciateur et l'auteur coïncident.
	Destinataires : L'auteur de la lettre d'origine, les acteurs de la controverse évoquée, le responsable de la rubrique RCL, les lecteurs du journal (peuvent ne pas avoir lu la lettre source).
Contenus thématiques	Synthèse de la controverse de la lettre source.
	Opinion personnelle.
	Phases d'argumentation.
	Les contenus référentiels sont plausibles et cohérents. Ils ont un degré élevé de généralité (pour l'efficacité de l'argumentation).
Planification	
Macro-planification	Titre en rapport avec la controverse ou cohérent avec l'avis défendu (facultatif).
	Organisation des contenus en fonction de deux logiques : informative et argumentative.
	Partie argumentative : introduction, développement, conclusion.
	Paragraphe en fonction des contenus.
Micro-planification	Formules épistolaires d'introduction et de conclusion.
	Progression thème/rhème (lois de progression, répétition, non-contradiction).
Textualisation	
Cohésion verbale	Base au présent de l'indicatif.
Cohésion nominale	Reprises anaphoriques/cataphoriques.
Mécanismes de connexion	Organisateurs spatiotemporels ; organisateurs logico-argumentatifs.
Mécanismes de prise en charge énonciative	Unités déictiques et modalisations personnelles dans la partie argumentative.
	Marques impersonnelles dans la partie informative.

I *tinéraire de la construction d'une grille d'évaluation*

Les différentes données recueillies permettent de dégager la démarche suivie par l'enseignant pour travailler le texte argumentatif et pour construire et utiliser avec ses élèves une grille d'évaluation. Nous présentons, dans une logique temporelle, « l'avant » séquence, la production initiale, le travail sur les modules, la production finale puis « l'après » séquence.

PLANIFICATION PRÉALABLE DE L'ENSEIGNANT

Les modifications que l'enseignant choisit d'apporter à la séquence telle que présentée dans les moyens d'enseignement sont issues de ses observations des années passées. En effet, l'enseignant nous dit vouloir mettre les élèves en réflexion personnelle lors des productions initiale et finale. Pour ce faire, il choisit délibérément de travailler une controverse différente au moment de la mise en situation car il avait décelé un manque d'originalité dans les productions de ses élèves. L'enseignant annonce son envie de mettre les élèves dans une situation qui les pousse à prouver leurs compétences complexes (Scallon, 2000 ; Rey et al., 2003) par une transposition de leurs savoir-faire dans une nouvelle situation, face à une nouvelle controverse : « *Ce qu'on demande à l'enfant c'est finalement qu'il soit capable de transposer.* » Il réordonne le déroulement des modules en fonction de l'ordre d'écriture du texte : introduction, argumentation, conclusion. En résumé, c'est la motivation des élèves par le choix d'une controverse supposée plus parlante pour eux et le changement de l'ordre des activités de manière à éviter que la réflexion sur la conclusion ne précède le développement argumentatif. En revanche, il considère les contenus proposés par la séquence comme pertinents (exprimer son avis sur la controverse, développer trois arguments adaptés pour le destinataire, les hiérarchiser, proposer une conclusion, utiliser des prises en charge énonciatives et des organisateurs argumentatifs, respecter la forme et les conventions de la correspondance).

QUEL TRAVAIL COLLECTIF SUR LA PRODUCTION INITIALE ?

En mettant les élèves en activité de production, l'enseignant formule sa consigne simplement en leur demandant de répondre à une lettre source en donnant son point de vue et en essayant de convaincre le destinataire, et de surveiller son orthographe et le canevas d'une lettre. Après ce moment de rédaction, l'enseignant demande à trois élèves de lire leur texte. Suite à chaque lecture, tous les élèves sont invités à formuler des remarques afin de permettre non seulement de

revenir sur les critères énoncés au début du temps d'écriture mais surtout de diriger la suite du travail en dévoilant les critères qui représentent les composantes du texte à travailler. L'ordre de lecture des textes d'élèves permet des remarques successives sur la complexité du texte : mise en évidence du destinataire, définition du texte argumentatif, abandon des conseils au profit de l'argumentation, convaincre par des arguments dirigés par la controverse.

Après cette première leçon, les élèves savent qu'ils vont devoir reprendre leur premier texte à l'aune des apprentissages sur le genre argumentatif qu'ils auront à effectuer durant les semaines à venir.

L'ÉVALUATION DES PRODUCTIONS INITIALES

Quel regard porte l'enseignant sur les productions initiales (PI) de ses élèves ? Les traces de sa réflexion issues du journal de bord ainsi que l'entretien effectué en fin d'enseignement montrent que l'enseignant choisit de ne pas annoter et/ou corriger les productions initiales. La relecture des textes lui donne un aperçu général et non critérié pour lancer son enseignement. Le regard de l'enseignant est donc posé d'emblée sur l'ensemble des textes :

Tous les textes présentés formulent des conseils. Six élèves ont bien marqué leur accord ou désaccord. Certains ont défendu leur opinion avec 1 argument. En général les phrases sont bien construites.

Lors de l'entretien l'enseignant insiste sur le fait que les élèves proposent des conseils à la place d'étayer le texte avec des arguments :

Pour la grande partie, il n'y a pas d'arguments, ce ne sont que des conseils.

Il relève aussi les problèmes rencontrés au niveau de l'orthographe et des prises de position. La syntaxe et l'orthographe sont les deux composantes qui le préoccupent davantage pour les élèves en difficulté. Explicitement, il considère que toutes les activités des moyens d'enseignement sont importantes et il annonce qu'il souhaite les réaliser toutes. Il prévoit une différenciation pour les élèves en difficulté en leur proposant l'aide d'un guidage pas à pas du maître ou de pairs jouant un rôle de tuteurs. Ces différents éléments posent les prémices des critères de l'évaluation finale. Selon l'enseignant, le regard sur les PI par les élèves leur permet d'estimer la distance qui les sépare d'une RCL pertinente. Ils peuvent ainsi constater les améliorations qu'ils doivent apporter à leur premier jet.

On a découvert petit à petit des choses. Mais des choses basiques, des arguments, dire on est d'accord, pas d'accord, on a dû pour beaucoup de choses leur dire ce qu'il manquait. Ils ne sont pas arrivés d'eux-mêmes à voir ce qu'il manquait si ce n'est par comparaison avec des choses qui existaient.

Les constats qui s'étoffaient peu à peu et qui permettent aux élèves d'avoir matière à améliorer leur première production sont le fruit du travail sur les modules que nous allons détailler à présent. Il a fallu

confronter les élèves à une norme pour leur permettre la mise en évidence de lacunes dans leurs textes et les régulations à effectuer.

DES INTERACTIONS DIDACTIQUES ORIENTÉES PAR L'ÉLABORATION D'UN AIDE-MÉMOIRE

L'enseignant suit relativement fidèlement les modules d'enseignement/apprentissage et travaille successivement la formulation des arguments et leur hiérarchisation, la prise de position, la prise en charge énonciative et pour finir la conclusion. Il contextualise chaque leçon avec un bref retour sur les acquis des cours précédents. Puis, en fin de travail, il sollicite la collaboration des élèves pour énoncer les apprentissages effectués. L'enseignant les aide dans la recherche des termes adéquats. Cette opération fait l'objet d'échanges fructueux souvent matérialisés par des traces écrites qui vont accompagner les élèves jusqu'au moment de leur production finale. L'élaboration d'un aide-mémoire se réalise pas à pas à la fin de chaque module. Régulièrement, des liens sont effectués avec la PI pour mettre en évidence les nouveautés à introduire lors d'une nouvelle écriture. Nous mettons ici en évidence les éléments saillants qui se retrouvent dans la grille d'évaluation élaborée collectivement, à partir des mises en commun à la fin de chaque module.

À la fin du premier cours, l'enseignant énonce la finalité du travail qui attend les élèves : répondre à un texte en générant des arguments (donner son accord ou son désaccord, donner clairement son opinion et la défendre à l'aide de trois arguments). Le deuxième cours permet de stabiliser les caractéristiques de la situation de communication du courrier des lecteurs (but, contexte de production, destinataire) et les conventions de la forme épistolaire notées au tableau (signature, destinataire, date, auteur) et intégrées dans l'aide-mémoire qui servira de grille d'évaluation finale. Dans un long échange avec les élèves, l'enseignant précise les caractéristiques de chacune de ces composantes. Les premières réponses des élèves sont validées ou corrigées, avec une reformulation de la part d'autres élèves ou de l'enseignant.

Elo : y a le destinataire /

E : le destinataire// attention /qui est-ce qui va me rappeler ça Kév tu me rappelles ce qu'est le destinataire↓//

Kév : le destinataire↑ je crois que c'est celui qui écrit

Els : non non

E : qu'est-ce que tu nous avais dit Ali avant↑ / le destinataire c'est

Ali : ah oui que la lettre destine

E : elle est / je crois que tu as dit

Ali : elle est destinée à la personne

E : à quelqu'un donc autrement dit on peut aussi dire d'une autre manière / c'est celui qui

Kév : reçoit

E : très bien voilà↑

L'enseignant revient toujours sur ce qui a été produit initialement par les élèves. Il tisse un nouveau savoir en pointant ce qui n'était pas visible dans les PI des élèves. Ce faisant, il leur permet un retour réflexif sur leurs actions et leur montre l'implication pratique des nouveaux savoirs mis en jeu dans la leçon. De plus, par l'écriture des mots au tableau, il amène les élèves à ancrer de nouvelles connaissances et à connaître un vocabulaire utilisable tout au long de la séquence. Le troisième cours reprend les éléments de la lettre avec les termes institutionnalisés au cours précédent. Il porte sur la notion d'argument pour et contre. Le nombre d'arguments et leur hiérarchisation sont travaillés au cours suivant, ce qui permet d'intégrer dans la grille « j'ai défendu mon opinion à l'aide de trois arguments » et « j'organise des arguments avec des expressions (organiseurs textuels) ». Le terme « outil pour écrire notre lettre » est utilisé pour désigner la grille d'évaluation finale. Le quatrième cours invite également les élèves à travailler les prises en charge énonciatives. Le cinquième cours quant à lui gravite autour de la conclusion et permet aux élèves « d'ajouter dans leur caisse à outils pour répondre au courrier des lecteurs » le contenu d'une conclusion, soit, en l'occurrence : redonner son opinion en quelques mots précédés d'un groupe de mots adéquats.

Les constats liés à chaque module sont explicitement destinés à « capitaliser les acquis » des élèves. Ils recouvrent le vocabulaire technique institutionnalisé collectivement en classe ainsi que le rappel des critères qui serviront à la révision du premier texte et à l'évaluation finale.

LA GRILLE D'ÉVALUATION ÉLABORÉE COLLECTIVEMENT

– POINT D'ORGUE DE LA SÉQUENCE

La grille d'évaluation construite par l'enseignant à partir des aide-mémoire élaborés avec les élèves (annexe 1) est intéressante dans sa forme. Elle comprend onze critères énoncés à la première personne. L'élève peut les intégrer comme une *check list* afin d'écrire et de contrôler sa propre production. Plusieurs critères sont accompagnés d'exemples (prise en charge énonciatives, organisateurs, ...), sortes de listing dans lequel l'enfant peut puiser pour assurer la présence des éléments dans son texte. Précisons que l'élève est invité à cocher les critères dans une colonne destinée à cet effet. Cette colonne jouxte l'évaluation pondérée par l'enseignant.

Nous pouvons regrouper les critères sous 4 catégories :

- la situation de communication : 2 critères pour un total de 3 points ;
- la planification : 4 critères (1 pour le respect des normes épistolaires et 3 pour les parties du texte) pour un total de 11 points ;
- la textualisation : 2 critères pour 4 points au total ;
- les dimensions transversales (orthographe, syntaxe et soin) qui regroupent 7 points.

Les critères utilisés sont relativement quantitatifs. Peu de place est accordée à la qualité du texte, aux contenus thématiques et à sa cohésion, éléments probablement sous-entendus au niveau de la pondération (2 points pour un argument). La grille d'évaluation est présentée aux élèves au début du sixième cours. Avec l'aide de la grille, l'enseignant demande aux élèves d'évaluer et de compléter si nécessaire un exemple de RCL volontairement imparfaite. Ce travail d'une durée de 50 minutes a pour objectif l'appropriation des critères d'évaluation comme outil à la production. En duos puis en plénière des clarifications lexicales, des exemplifications et des explicitations sont apportées. Chaque critère semble ainsi intégré par les apprenants afin d'être utilisés comme aide à l'écriture et à l'auto-évaluation. L'outil « grille d'évaluation » rend opérationnels les éléments caractéristiques du genre de texte travaillé. Les nouveaux concepts sont institutionnalisés à l'occasion de l'élaboration de l'aide-mémoire. Dans la réalité, comme précisé ci-après, cela ne s'avère pas si aisé.

RÉVISER ET RÉÉCRIRE À L'AIDE D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION

Lors de la production finale, l'enseignant demande de réviser la production initiale à l'aide de la grille d'évaluation.

E : aujourd'hui // c'est le grand jour / par rapport à notre travail sur la réponse au courrier des lecteurs↑ qu'est-ce qui va se passer aujourd'hui

Gab : on va rédiger on va corriger notre lettre qu'on avait fait au tout début à Fabien qui disait les devoirs ça détruisait la vie de famille↑ et ça↓ alors maintenant on va corriger notre lettre pour euh: faire une lettre correcte au courrier des lecteurs

(...)

élx : y a la grille que vous allez nous donner

E : vous vous souvenez↑ de la grille qu'on avait vue tous ensemble vendredi passé et on a vu tous ensemble↑ ok ça c'est l'aide / cette grille doit toujours se trouver où quand vous allez travailler↑

Ale: euh à côté de nous

E : oui / il faut suivre // on est bien d'accord / VOILA /

L'enseignant insiste sur la présence de la grille d'évaluation. Les élèves ont aussi à leur disposition les documents qu'ils ont réalisés durant la séquence. Lors de l'entretien, l'enseignant analyse les utilisations diverses que les élèves ont faites de la grille proposée. Il identifie deux catégories d'élèves : ceux qui suivent pas à pas les points mentionnés et ceux qui écrivent puis contrôlent. L'enseignant n'est pas dupe des écueils possibles. Les élèves qui suivent pas à pas la grille produisent parfois des redites dans leur texte. Les élèves qui produisent leur texte en se servant de la grille comme outil de vérification des contenus développés ont tendance, quant à eux, à ajouter l'élément manquant à la fin de leur lettre. Le bilan de l'enseignant est positif, tout en

considérant que l'usage de la grille pour des élèves de cet âge-là exige une posture d'accompagnement de la part de l'enseignant.

CONSTAT DES FRUITS RÉCOLTÉS

Grâce aux critères d'évaluation formulés l'enseignant réalise une évaluation finale critériée sur les points essentiels d'une RCL qui ont été acquis par toute la classe. Le travail de la RCL remplit ainsi sa mission de levier précoce d'apprentissage de l'argumentation. Pourtant, il relève aussi l'ampleur des exigences. Par exemple, la prise de position mériterait un travail plus conséquent et exigerait la production de modules complémentaires. L'enseignant relève aussi la difficulté pour les élèves de proposer des arguments de qualité.

Je dirais que finalement il y a eu un seul élève qui a eu les trois arguments complets, ce qu'on appelle argument. Il y avait souvent deux arguments, puis par exemple le troisième était en soi une reformulation ou un conseil.

L'enseignant nous présente la progression des élèves sur le plan de la norme épistolaire et de la planification. En revanche, les aspects qualitatifs des contenus thématiques, de leur organisation et de l'usage des unités linguistiques en français, peu formalisés/sollicités au niveau de sa grille d'évaluation, ne sont pas explicités lors du bilan de son travail.

L'enseignant confronte l'élève à une comparaison entre son autoévaluation par la grille et les points attribués. La réflexion entre les deux pondérations constitue un moment final de réflexion individuelle sur les apprentissages réalisés et sur les composantes du genre textuel travaillé. Ce faisant, il souhaite permettre à chacun de s'apercevoir du chemin réalisé et surtout d'identifier les erreurs ou les éléments manquant dans le texte. Par ailleurs, la réflexion ne porte pas uniquement sur le produit final, elle concerne aussi les procédures d'utilisation de l'aide-mémoire.

Conclusion

Notre recherche confirme l'intérêt d'un enseignement précoce de ce genre argumentatif et la validité didactique du dispositif d'enseignement et de l'aide-mémoire construit collectivement au service de l'écriture et de l'évaluation.

L'enseignant observé s'appuie d'une part sur le modèle didactique du genre RCL qui se présente comme un modèle scolarisé, adapté aux capacités des élèves de 9-10 ans par les moyens d'enseignement et, d'autre part, il s'appuie sur les connaissances des capacités globales

des élèves de 6H. Mais surtout, l'enseignant se base sur les outils professionnels qui sont mis à sa disposition (grilles d'examen ou issues de la méthodologie ou construites dans le cadre de cours de formation continue). Le genre RCL a donc fait l'objet d'une transposition didactique importante. La simplification du genre concerne aussi bien les composantes présentes que le corpus des textes fournis comme références pour réaliser les activités.

La première évaluation diagnostique des productions initiales semble rester très large mais elle s'inspire déjà du modèle du genre scolarisé présenté dans les moyens d'enseignement (Wirthner, 2006). Cette évaluation ne cherche pas à rendre compte des capacités des élèves et des appuis à l'apprentissage qu'elle représente. Ce travail exigerait une observation plus fine et un travail plus ciblé selon les besoins afin de permettre des régulations plus spécifiques. La mobilisation des élèves dans cette démarche d'évaluation pourrait s'avérer très riche mais se cantonne à la lecture commentée de trois productions initiales. L'enrôlement des élèves dans une évaluation partagée et critériée des textes produits reste encore limité. Une meilleure connaissance des composantes du genre, des obstacles des apprenants et des régulations prenant en considération les techniques d'évaluation formative est une condition pour optimiser le travail.

Pour cet enseignant, il semble difficile d'engager réellement les élèves de 6H dans une construction active de la grille d'évaluation. Les ébauches d'évaluation formative constatées dans les échanges que nous avons analysés ne sont pas reprises à la fin du parcours. Pourtant, les critères retenus émergent des mises en commun à la fin de chaque séance. Ils portent sur la présence des principales composantes du genre « RCL ». En revanche, l'appréciation générale sur le texte de l'élève n'est jamais accompagnée de commentaires avec des critères explicites relatifs à la cohésion, à la pertinence des informations ou à la progression des propos.

Pour l'évaluation sommative, l'enseignant observé formalise la grille finale lui-même afin d'assurer une formulation correcte des items à prendre en considération. L'aide-mémoire devient un outil qui guide le travail de l'enseignant (Wirthner, 2006) et constitue pour les jeunes élèves un médiateur d'apprentissages (Dolz, Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2008). En effet, c'est grâce à la grille d'évaluation que les concepts à acquérir deviennent opérationnels pour l'élève qui les reprend afin de réviser la production initiale et produire une nouvelle lettre améliorée. Ces concepts institutionnalisés au moment de la construction de l'aide-mémoire sont matérialisés par des critères clairement formulés et repris par les élèves, et contribuent ainsi au développement de l'écriture de ce genre textuel. Il reste toutefois que l'usage de cet outil n'est pas sans risque pour une partie des élèves qui le suivent pas à pas au détriment de la cohérence de leur texte.

Bibliographie

- DOLZ, J., GAGNON, R. & VUILLET, Y., (à paraître), « L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite », dans Bonnéry, S., Crinon, J. & Simons G., *Supports didactiques, pratiques d'enseignement et préoccupations sociologiques sur les inégalités d'apprentissage*.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B., (2001), *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, Bruxelles, De Boeck.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ-CHRISTEN, Th., (2008), « L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique », dans Brossard, M. & Fijalkow, J., *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 143-156.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE A. & KAHN S., (2003), *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- SCALLON, G., (2000), *L'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- WIRTHNER, M., (2006), *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail : observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Annexe

Expression écrite 4P / « La réponse au courrier des lecteurs »		Points :	/25
Grille d'évaluation pour la production finale		Note :	
Nom : _____ Prénom : _____			
		J'ai contrôlé	Points obtenus
1. Ma lettre comprend :	- le lieu et la date - le nom du destinataire - les salutations - le nom de l'auteur		/2
2. J'ai rappelé l'avis du destinataire sur la question qu'il a écrite.			/1
3. J'ai marqué mon accord ou mon désaccord avec le destinataire avec des expressions comme :	<i>Je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, mais oui, pas du tout, vraiment, un peu ...</i>		/2
4. Je donne clairement mon opinion	<i>Selon moi, personnellement, à mon avis, je trouve, je pense ...</i>		/2
5. J'ai défendu mon opinion à l'aide de trois arguments.			/6
6. J'ai organisé mes arguments avec des expressions comme :	<i>Tout d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, mais surtout ...</i>		/2
7. J'ai écrit une conclusion qui est en lien avec les arguments. Elle commence par une expression telle que :	<i>En conclusion, par conséquent, pour conclure, c'est pourquoi ...</i>		/2
8. J'ai organisé ma lettre en paragraphes.			/1
9. J'ai été attentif à l'orthographe.	<i>0-4 fautes : 3 points 5-9 fautes : 2 points 10-14 fautes : 1 point 15 fautes et plus : ½ point</i>		/3
10. J'ai écrit des phrases correctes.	<i>0-2 erreurs : 2 points 3-5 erreurs : 1 point 6 erreurs et plus : ½ point</i>		/2
11. J'ai soigné l'écriture et la présentation.			/2
Total des points			/25

V *aria*

STEFFI MORKÖTTER

P *réparer les enfants au début du secondaire à l'intercompréhension au-delà de langues apparentées*

STEFFI MORKÖTTER
UNIVERSITÉ DE ROSTOCK

Les recherches en didactique de l'intercompréhension romane dans des pays germanophones ont jusqu'à présent mis l'accent sur l'apprentissage des langues par des adolescents et des adultes (cf. par ex. Meissner, 1997 ; Meissner & Burk, 2001 ; Müller-Lancé, 2003 ; Bär, 2009 ; Meissner, 2010 ; Meissner & Morkötter, 2009). Face aux nombreux avantages de la démarche intercompréhensive au niveau de la sensibilisation aux langues et à leur apprentissage, la question se pose de savoir si les élèves de 11 à 13 ans, dont les connaissances générales et, en particulier, d'anglais et de français sont encore assez peu développées, peuvent aussi en profiter.

L *'étude : La promotion de la compétence d'apprentissage au début de l'enseignement secondaire*

L'étude explorative-interprétative *La promotion de la compétence d'apprentissage au début de l'enseignement secondaire* (Morkötter, 2014a) est consacrée à la capacité de jeunes apprenants germanophones à effectuer des transferts de différents types et, ce faisant, à se conscientiser à leurs processus d'apprentissage. La typologie élargie de transfert qui, élaborée sur une base étendue de recherches empiriques, distingue, entre autres, le transfert inter-langue et

intra-langue, le transfert lexical et morpho-syntaxique, le transfert d'identification et de production etc. (cf. Meissner, 2004) constitue le cadre théorique. Le transfert dit « didactique » portant sur, par exemple, les expériences d'apprentissage, la volition et l'autorégulation, joue un rôle particulièrement important. Ainsi, la compétence d'apprentissage est définie comme « un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche » (Candelier et al., 2007, 10).

Comme les connaissances de jeunes apprenants germanophones d'anglais et surtout de langues romanes sont encore faibles, plusieurs langues, dont une autre langue germanique, servent de langues cibles de l'intercompréhension : l'anglais, le français, l'italien, le néerlandais et l'espagnol. À l'intérieur des langues germaniques, c'est surtout le néerlandais – langue germanique de l'ouest comme l'allemand – qui est à la portée intercompréhensive de jeunes germanophones et qui leur permet de découvrir leurs compétences langagière et d'apprentissage comme le démontre l'exemple suivant :

néerl. : *In Nederland is Kapitein Blauwbeer niet zo'n fenomeen als in Duitsland.*¹

alld. : *In den Niederlanden ist Kaptain Blaubeer nicht so'n Phänomen wie in Deutschland.*

[Aux Pays-Bas, *Kapitein Blauwbeer* n'est pas un tel phénomène comme en Allemagne.]

Des exemples linguistiques comme celui-ci peuvent initier les enfants à la formation et au contrôle d'hypothèses sur des correspondances inter-langues comme : *fenomeen Phänomen* ou *Duitsland @ Deutschland*. Pourtant, les activités intercompréhensives ne se limitent pas au niveau lexical. Les élèves arrivent à observer, par exemple, que contrairement à l'allemand, les substantifs néerlandais commencent par une minuscule, mais pas les noms propres, que l'élision du type *so ein @ so'n* est possible en néerlandais aussi (*zo een @ zo'n*) ou que l'équivalent fonctionnel de la préposition comparative *wie* en allemand est *als* en néerlandais (et dans ce cas, bien qu'il n'y ait aucune correspondance de forme). De telles opérations mentales sont d'une importance générale pour apprendre des langues et les activités intercompréhensives peuvent aider les élèves à découvrir leurs capacités d'apprentissage.

Au niveau méthodologique, les protocoles de penser à haute voix sont indispensables en didactique de l'intercompréhension pour relever de tels processus mentaux. Dans le cadre d'une étude pilote (Morkötter 2014a), avec une enfant de dix ans et un texte néerlandais, il s'est avéré que l'enfant utilise des stratégies et effectue des processus de transfert sans (forcément) les verbaliser de sa propre initiative. Pourtant, interrogée

1. <http://www.duitslandweb.nl/onderwijs/scholieren/Recensies/KapiteinBlauwbeer>.

sur ses solutions, l'élève s'est montrée capable de commenter ses opérations langagières. Ce résultat démontre que pour les jeunes apprenants une conception de protocoles de penser à haute voix ne permettant aucun guidage de la part du chercheur/professeur n'est pas probante. Par conséquent, les activités intercompréhensives sont conçues comme des protocoles de penser à haute voix, en partie du type « observation participante » dans le cadre de dialogues pédagogiques.

LES PRINCIPALES QUESTIONS DE RECHERCHE

Les principales questions de recherche sont les suivantes (cf. Morkötter, 2014a ; 2014b) :

- Les enfants réussissent-ils à effectuer des transferts ?
- Quels types de transfert sont réalisés ?
- Quelles stratégies les enfants développent-ils et peuvent-ils profiter de ces stratégies pour l'apprentissage de l'anglais ou du français ?

LES DONNÉES

Les données ont été recueillies dans deux classes au début du secondaire et dans le cadre d'une étude de cas longitudinale avec un garçon de 11 ans (que nous appellerons Thomas) qui commence à apprendre le français comme deuxième langue étrangère (après l'anglais). L'étude longitudinale a été effectuée entre juin 2009 et août 2010. Elle se réfère à :

- six séances intercompréhensives en groupe de cinq élèves,
- 16 séances intercompréhensives individuelles et
- une interview rétrospective finale.

Dans les deux classes du début du secondaire, mis à part des activités intercompréhensives, on s'est servi des questionnaires portant sur les biographies langagières et les vécus de l'intercompréhension.

Dans le chapitre suivant, quelques extraits des données sur les démarches intercompréhensives des jeunes apprenants germanophones en contact avec le néerlandais, l'italien et le français seront présentés et analysés.

L *e développement de schémas cognitifs et métacognitifs pour des opérations de transfert*

Les cas dans lesquels les élèves réussissent à effectuer des transferts concernent des types de transferts différents, entre autres : le recours

au contexte, à une langue-pont et aux connaissances générales et textuelles.

CONSCIENTISER L'APPRENANT AU RÔLE DU CONTEXTE POUR LA COMPRÉHENSION

Les activités intercompréhensives mises en place dans une des classes mentionnées portaient, entre autres, sur la traduction interlinéaire d'un dialogue entre deux Néerlandais qui attendent un ami allemand et parlent d'activités de loisirs à lui proposer (« Plannetjes maken » ; Van Berkel et al., 1997, 54-55) :

Sjaan: *Ik vind het leuk om een dag naar Amsterdam te gaan.*

En jij...?

Kees: *Vind ik ook wel leuk.*

[Sjaan : Je trouverais² chouette d'aller à Amsterdam pour une journée. Et toi ... ?

Kees : *Moi aussi, je trouverais ça chouette.]*

[...]

Sjaan: *Wanneer dan? Om half elf dan?*

Kees: *Akkoord.*

[Sjaan: *Quand alors ? À dix heures et demie alors ?*

Kees : *D'accord.]*

Pour les germanophones, les expressions mises en relief sont opaques au niveau du signifiant (cf. : néerl. : *En jij...?* → ald. : *Und du?* ; néerl. : *Akkoord.* → ald. : *Einverstanden.*). Pourtant, la plupart des élèves réussissent à en indiquer le sens. Ce résultat s'explique par l'opération mentale (inconsciente) d'un transfert pragmatique qui se manifeste clairement dans la question « Ist das in Ordnung ? » (« Tu es d'accord ? »), proposée par un apprenant pour *En jij...?* (Morkötter, 2014a). L'élève a employé son savoir implicite sur des conventions communicatives et des types de discours. Car, après une proposition (ici : d'aller à Amsterdam pour une journée) et selon les règles de politesse, l'interlocuteur attend qu'on lui demande son consentement³. Le deuxième exemple est similaire. Dans ce cas, il s'agit d'une réponse à une proposition (plus précisément la proposition de Sjaan de faire un tour du port en bateau à dix heures et demie). Bien que l'expression « d'accord » ait déjà fait partie du vocabulaire abordé en classe, quelques-un(e)s de ces élèves n'arrivaient pas à mobiliser cette ressource de leur lexique mental. Ceci a mené à une traduction comme « Ja. » (« Oui. »), tout à fait acceptable dans ce contexte, i.e. une expression de consentement.

2. En néerlandais, le présent est utilisé ici.

3. Cela n'implique pas un camouflage de différences interculturelles dans le domaine de la pragmatique, au contraire, un tel transfert d'identification peut aussi servir d'un point de départ pour une conscientisation à la pragmatique interculturelle. Pourtant, ce n'est pas le sujet central de cette contribution (pour la pragmatique interculturelle, voir en particulier les travaux de Gabriele Kasper, p. ex. Kasper et al., 2010).

Une telle démarche intercompréhensive peut préparer les jeunes apprenants à organiser des schémas cognitifs et métacognitifs afin de construire des transferts d'identification. Comme certains élèves dans ce cas-ci ont effectué un transfert inter-langue (ald. « Einverstanden. » sur la base de transfert français « D'accord. »), cet exemple permet aussi une conscientisation des apprenants au fait qu'il y a souvent plusieurs possibilités pour arriver à la solution.

LE RECOURS AU CONTEXTE POUR LA COMPRÉHENSION INTERCOMPRÉHENSIVE EN ITALIEN

Dans la même classe et lors de la séance intercompréhensive suivante, on a utilisé un texte italien traitant d'une colonie internationale de vacances contenant l'extrait suivant : « con la possibilità di migliorare la conoscenza delle lingue straniere, incontrare nuovi amici di altri paesi⁴ » (avec la possibilité d'améliorer la connaissance des langues étrangères, rencontrer de nouveaux amis d'autres pays). L'analyse de l'interaction en classe portant sur la partie « rencontrer de nouveaux amis » révèle l'utilisation du contexte et du savoir encyclopédique pour arriver à la solution :

Timon: Ähm, ja, da kann man versch-, äh neue Freunde kennenlernen.

enseignante: Mhm, genau. Neue Freunde. Wo, wo steht das genau im Text?

Timon: Ähm [...]

enseignante: Wo, wo steht das in dem, in dem Text? Also woher weißt du das, dass man das jetzt da machen kann?

Timon: Ich habe das jetzt mit dem, also [...] im Camp da, also da kann ich mir schon vorstellen, dass man da neue Freunde kennenlernt. [...] vorstellen. (l. 276-285)

[Timon: Euh, oui, là, on peut faire la connaissance de diffé, euh de nouveaux amis.

enseignante: Mhm, c'est ça. De nouveaux amis. C'est, c'est où exactement dans le texte ?

Timon: Euh [...]

enseignante: C'est, c'est où dans le dans le texte ? Alors, comment est-ce que tu sais, qu'on peut y faire cela ?

Timon: Je l'ai, avec, alors [...] dans le camp, là, alors, là, je peux bien m'imaginer qu'on peut y faire la connaissance de nouveaux amis. [...]m'imaginer. (l. 276-285)]

Comme dans le cas précédent, l'élève a recours à ses connaissances situationnelles et générales. Le fait qu'il n'arrive pas à localiser l'équivalent italien de « rencontrer » voire « faire la connaissance de nouveaux amis » démontre une opération mentale descendante (top-down) à ce

4. www.comune.milano.it/giovani (avril 2009).

moment-là au cours de la séance⁵. Pourtant, ce qui importe au niveau d'une conscientisation à l'apprentissage c'est que la mobilisation de ce savoir encyclopédique devient explicite: « alors, là, je peux bien m'imaginer qu'on peut y faire la connaissance de nouveaux amis ».

LE RECOURS À UNE LANGUE-PONT

Lors du cinquantenaire des bandes dessinées d'Astérix et Obélix en octobre 2009, un des textes néerlandais choisis contenait la phrase : « De reeks blijft een van de grootste successen in de geschiedenis van de stripwereld.⁶ » (La série reste un des plus grands succès dans l'histoire du monde de la bande dessinée.) :

Thomas: Ähm, die Reihe ist ein großer, ein großer Erfolg oder ...

enseignante: Ja, genau. Und wie bist da auf Erfolg gekommen ?

Thomas: Also, das ist irgendwie, im Englischen ist das so.

enseignante: Mhm.

Thomas: Jetzt [...] , das heißt irgend so ein englisches Wort, hier, gibt es auch in Englisch. (TR 4, l. 304-308)

[Thomas: Euh, la série est un grand, un grand succès, n'est-ce pas ...

enseignante: Oui, c'est ça. Et comment est-ce que tu sais que cela veut dire « Erfolg » ?

Thomas: Alors, c'est d'une manière ou d'une autre, en anglais c'est comme ça.

enseignante: Mhm. [signal affirmatif]

Thomas: Euh [...], cela veut dire un certain mot en anglais⁷, cela, ça existe aussi en anglais.]

Comme le démontre sa première réponse, Thomas réussit à identifier le mot néerlandais *successen* (l. 304), bien qu'au niveau de la forme l'équivalent allemand, *Erfolg*, ne contribue pas à la compréhension. Ce qui rend l'exemple remarquable est le fait qu'il mentionne l'anglais comme langue-pont activée – ou plutôt activable – et qu'en même temps, il n'est pas capable d'indiquer le signifiant (angl. : *success*). Ce résultat montre qu'une démarche intercompréhensive à l'intérieur de langues apparentées peut mener à :

- une conscientisation de l'apprenant au rôle important que joue la disposition d'une langue-pont – et donc aux avantages du plurilinguisme (ici concernant les langues allemande, anglaise et néerlandaise⁸),
- l'observation de l'apprenant qu'un transfert d'identification est même possible sur des bases de transfert disponibles à des degrés différents dans le lexique mental et
- qu'ainsi les processus de transfert peuvent conforter les propres connaissances préalables (ici le signifiant anglais *success*).

5. Le texte italien est beaucoup plus long que l'extrait cité ci-dessus. En outre, les équivalents de signification de *amici* en allemand, anglais, français et latin avaient déjà été trouvés : « Amici, im, äh im Latein *amici*, Englisch *friends* und Deutsch *Freunde*. » (l. 7-8) et Melanie: « Ja, *ami* kann man auch noch bei Französisch. » (l. 17-18).

6. Cf. <http://asterix.startpagina.nl/> (en novembre 2009).

7. C'est une traduction littérale, en allemand, on ne peut pas dire « ein Wort heißen » non plus.

8. Vu qu'il y a la série lexicale : néerl. *successen*, angl. *success*, fr. *succès*, it. *successo* et comme le signifiant de l'interlexème français est plus similaire à celui en anglais que l'équivalent néerlandais, il est bien probable que l'apprenant aurait pu aussi effectuer un tel processus de transfert en français comme langue cible.

LE RECOURS À LA LANGUE-PONT ET AUX CONNAISSANCES TEXTUELLES

Un film de l'« inspecteur Gadget » (en version française) était le sujet de deux des séances intercompréhensives avec Thomas. La pochette du DVD contient la phrase : « Inspecteur Gadget se lance dans une amusante aventure. » que Thomas (à l'écrit) traduit par : « Inspektor⁹ Gadget stürzt sich in ein aufregendes Abenteuer. » (l'inspecteur Gadget se lance dans une aventure excitante.):

enseignante: Mhm. Darf ich noch einmal kurz sehen, du hattest da bei diesem Abenteuer, hattest, ach da oben, genau, genau. Ähm ...

Thomas: Weil in (englischen Geschichten) heißt es ja (*adventure*) und da dann da, aber wenn [...].

enseignante: Mhm, und wie bist du auf aufregend gekommen? Worauf ...

Thomas: Amüsant in Deutsch? (TR 14, l. 165-170)

enseignante: Mhm. Est-ce que je peux regarder encore une fois brièvement, tu avais là, pour cette aventure, là, tu avais, ah, là-haut, c'est ça, c'est ça. Euh ...

Thomas: Parce que (dans les histoires anglaises) ça veut dire (*adventure*) et là, puis là, mais si [...].

enseignante: Mhm, et comment est-ce tu as eu l'idée de aufregend (excitant) ? Sur quoi ...

Thomas: Amüsant en allemand ?

Comme le dialogue le démontre, Thomas commence à commenter sa traduction et à expliciter de sa propre initiative ses stratégies employées. Il effectue un transfert d'identification sur la base d'un mot de sa langue-pont, *adventure*. En même temps, il se sert d'une stratégie utilisée auparavant (pour la compréhension d'un texte introductoire sur l'inspecteur Gadget en anglais) : l'activation de ses connaissances textuelles pour comprendre toute la phrase « L'inspecteur Gadget se lance dans une amusante aventure. » : « in manchen Filmen ist es so, wenn irgendjemand stolpert ins nächste Abenteuer oder so, sagt man. » (dans quelques films c'est comme ça, quand quelqu'un entre de plain-pied dans une nouvelle aventure ou quelque chose comme ça, ça se dit ; TR 13, l. 358-359). Thomas, amateur de films, connaît déjà quelques caractéristiques typiques de résumés ou de bandes-annonces de films comme « entrer de plain-pied dans une aventure ». Ce qui est remarquable, c'est que non seulement la mobilisation même de ce savoir, mais aussi sa verbalisation viennent de l'initiative de Thomas sans le guidage de l'enseignante. Le fait qu'il traduit l'adjectif « amusante » – au niveau du signifiant presque identique à l'équivalent allemand (*amüsant*) – par « excitant » a probablement été provoqué par cette stratégie, puisque dans le cadre d'une histoire policière la cooccurrence du nom « aventure » et l'adjectif

9. Notons que – à part des opérations de transfert abordées ici – l'orthographe utilisée par Thomas en allemand indique un savoir implicite sur des correspondances de graphèmes en français et dans sa langue maternelle, p. ex. les suffixes « -teur » et « -tor » (« inspecteur » → *Inspektor*, « directeur » → *Direktor* etc.).

« excitant » est plus plausible. Pourtant, son interruption immédiate à la fin du dialogue démontre qu'il sait effectuer ce transfert interlangue et que la stratégie du recours aux connaissances textuelles avait vraisemblablement dominé.

En guise de conclusion

Les exemples présentés ci-dessus montrent que l'intercompréhension, qu'elle se déroule à l'intérieur ou au-delà des langues apparentées, mène les jeunes apprenants à construire des schémas cognitifs et métacognitifs ayant trait aux langues et à leur apprentissage. Cela concerne les activités transférielles des enfants doublement : (1) en organisant des transferts intra- et inter-langues et (2) en enrichissant, par ce biais, leurs ressources pour déclencher d'autres transferts. On constate que les activités observées autour de ces processus transférelles ont une forte tendance à devenir des attitudes envers les langues et leur apprentissage.

On voit aussi que les enfants sont capables de commenter et d'expliquer leurs propres démarches. Les processus mentaux documentés et leur verbalisation, en grande partie par les jeunes apprenants eux-mêmes (sans être guidés par l'enseignante), représentent un pas important dans le développement de la compétence d'apprentissage de ces jeunes élèves.

Somme toute, les données recueillies prouvent que, dès le début du secondaire, les élèves peuvent profiter des avantages de la didactique intégrée, basée sur l'intercompréhension, non seulement à l'intérieur de langues apparentées germaniques, mais aussi de langues romanes. Bien sûr, comme tous les résultats d'études du type interprétatif-exploratif, les données de cette étude, basée sur les expériences d'élèves de deux groupes et de Thomas ne se prêtent pas à de simples généralisations.

Bibliographie

- BÄR, M., (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen, Narr.
- CANDELIER, M./CAMILLERI-GRIMA, A./CASTELLOTTI, V./DE PIETRO, J.-F./LÖRINCZ, I./MEISSNER, F.-J./SCHRÖDER-SURA, A./NOGUEROL, A./MOLINIÉ, M. (2007) : *À travers les Langues et les Cultures. Across Languages and Cultures. CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurilingues des Langues et des Cultures*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- KASPER, G./NGUYEN, H. T./YOSHIMI, D. R./YOSHIOKA, J. K., (2010), *Pragmatics & Language Learning Vol. 12*, Honolulu, University of Hawai'i at Manoa, National Foreign Language Resource Center.
- MEISSNER, F.-J., (1997), « Philologiestudenten lesen in fremden romanischen

- Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich », dans Meissner, F.-J., *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Narr, p. 25-43.
- MEISSNER, F.-J., (2004), « Introduction à la didactique de l'eurocompréhension », dans In: Meissner, F.-J./Meissner, C./Klein, H. G./Stegmann, T. D., *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*, Aix-la-Chapelle, Shaker, 7-140.
- MEISSNER, F.-J., (2010), « Intercompréhension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung », dans Doyé, P./Meissner, F.-J., *Lernerautonomie durch Intercompréhension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension : projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, Tübingen, Narr, p. 194-226.
- MEISSNER, F.-J./BURK, H., (2001), « Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb », *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/1, p. 63-102.
- MEISSNER, F.-J./ MORKÖTTER, S., (2009), « Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Intercompréhension », *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, p. 51-69.
- MORKÖTTER, S., (2014a), *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Intercompréhension*, Tübingen, Narr. (en préparation).
- MORKÖTTER, S., (2014b), « L'apprentissage de transfert par les jeunes apprenants », dans Buchi, É./Chauveau, J.-P./Pierrel, J.-M., *Actes du XXVII^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013)*, 3 volumes, Strasbourg, Société de linguistique romane/ÉliPhi. (à paraître).
- MÜLLER-LANCÉ, J., (2003), *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Tübingen, Stauffenburg.
- VAN BERKEL, A./SAUER, C./HÜLSDÜNKER, H./MEINEN, M./GAREN, M./BEELEN, H., (1997), *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Niederländisch. Ein Standardwerk für Anfänger*, Berlin und München, Langenscheidt.

BULLETIN D'ABONNEMENT

le français
dans
le monde

R&A

Recherches et applications

La revue de référence
de la recherche
universitaire
francophone

Abonnement 1 an

**2 Recherches
et Applications**

À paraître
janvier et juillet,
de l'année en cours

29€

Soit 20% d'économie

REEMPLIR À CÔTÉ



BULLETIN D'ABONNEMENT

ABONNEMENT 1 AN 29 € (soit 20% de réduction)
2 Recherches & Applications à paraître
(janvier et juillet de l'année en cours)

Je m'abonne

NOM :

.....

PRÉNOM :

.....

ADRESSE :

.....

.....

CODE POSTAL :

.....

VILLE :

.....

PAYS : TÉL :

.....

COURRIEL :

.....

Je règle

CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER

VIREMENT BANCAIRE

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais 30002-00797-0000401153D clé 08

IBAN FR36 3000 2007 9700 0040 1153

BIC/SWIFT: CRLYFRPP D08

VIREMENT POSTAL

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

CCP 30041-00001-2697014T020 clé 79

MANDAT

À l'ordre de : **SEJER** (merci de joindre la photocopie du mandat)

CARTE BANCAIRE (VISA, EUROCARD-MASTERCARD)

N° de carte

Date de validité

Signature

Cryptogramme

(Les trois derniers chiffres
au dos de votre carte.)

BULLETIN À RENVOYER À :

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE
75013 PARIS - FRANCE - TÉL : 01.72.36.30.67

N° d'éditeur : 10215071 – CGI – Juillet 2015
Imprimé en France par La Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy – N° d'impression :

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®