

Marmy Cusin, V., Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2018). Les genres textuels dans la formation. In J. Dolz & R. Gagnon (Dir.), *Former à la production écrite* (pp. 287-306). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Les genres textuels dans la formation des enseignants

Véronique Marmy, Joaquim Dolz & Carla Silva-Hardmeyer

Former à l'enseignement de la production écrite nécessite de développer des savoirs et savoir-faire sur l'objet « production écrite », le travail de l'enseignant, les processus mis en œuvre par les élèves dans l'écriture ou de définir les objectifs liés à cet objet dans les plans d'études, soit encore d'anticiper ou revenir sur les expériences pratiques des étudiants. L'enseignement de la production écrite peut être abordé dans une perspective générale qui traverse la diversité textuelle ou se centrer sur un texte singulier. Nous avons constaté que la formation adopte la diversité textuelle sous l'angle des catégories génériques telles que les typologies de textes et discours et surtout les différents genres textuels.

Dans ce chapitre, nous souhaitons analyser la place de ces catégories génériques dans les séquences et les activités de formation. Après un bref cadrage théorique sur la notion de *genre*, de *types de textes* et *types de discours*, nous tenterons de répondre aux trois questions suivantes :

1. Quelle est la présence et la fréquence de l'objet d'enseignement « genre » et des notions associées dans les SF du primaire et du secondaire ?
2. Comment sont-ils traités dans les activités en fonction des savoirs mobilisés ?
3. Quelle dynamique et quels types d'articulations produisent-ils dans les séquences ?

1. Les genres dans les recherches en didactique du français

Depuis les années 1980, la place et le traitement des genres discursifs ou textuels constituent un thème fort des travaux en didactique du français (pour une synthèse récente, voir Sales Cordeiro et Vrydaghs, 2016). Si historiquement, les genres ont été mis au service de la réflexion sur les pratiques de réception et d'écriture littéraire (Canvat, 1992 ; Denizot, 2013), ils ont été progressivement considérés comme une unité organisatrice de l'enseignement et un modèle pour la construction de séquences didactiques (Schneuwly & Dolz, 1997) dans une perspective communicative axée sur les pratiques langagières. Selon la tradition issue des travaux de Volochinov et de Bakhtine, les genres peuvent être considérés comme des outils qui fondent la possibilité de communication. Les recherches en didactique s'intéressent à leur rôle en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit donc d'un concept central pour le développement des capacités langagières des apprenants.

Apprendre aux élèves à écrire un texte conduit à s'interroger sur la notion même de texte et à réfléchir à l'organisation des textes, voire à en faire des catégories. Bronckart (2004, p. 1) définit le texte comme « la manifestation concrète d'une activité langagière, produite en modalité orale ou écrite, en exploitant les ressources d'une langue donnée dans le cadre global d'une activité générale déterminée ». Le texte contient un message organisé linguistiquement et vise à produire un effet sur son destinataire (Bronckart, 1997). Un texte oral ou écrit n'est donc pas qu'un assemblage de phrases, mais un tout linguistiquement organisé dans un but de communication ciblé. Apprendre à produire des textes nécessite de tenir compte

à la fois des paramètres de la situation de communication, dans laquelle ces textes sont ancrés, et à la fois de l'organisation et des règles qui régissent leur textualité afin de former un tout cohérent.

Malgré leur diversité, dans des situations de communication semblables, les textes présentent un certain nombre de régularités qui culturellement sont reconnues comme faisant partie du même genre. Selon Volochinov (1929/2010), chaque sphère d'utilisation de la langue organise, élabore et exploite des types relativement stables d'énoncés, justifiant qu'ils soient qualifiés de genres de texte. Ces types de productions verbales, produits culturels et historiques propres à une société donnée, régissent non seulement les discours de ses membres, mais aussi leurs actions sociales (les pratiques professionnelles par exemple). Lorsqu'un locuteur écrit ou parle, il ne crée jamais quelque chose de totalement nouveau : il s'appuie sur les textes déjà existants dans l'intertexte pour construire son propre texte. Le locuteur choisit le genre textuel le plus adapté à la situation de production telle qu'il se la représente et adapte le modèle choisi aux particularités de cette situation. Et ce processus d'adaptation conduit à terme à une modification des genres textuels disponibles dans l'intertexte (Bronckart, 2004). En effet, si tout texte est par définition différent avec des caractéristiques qui lui sont propres (contenus, structure, unités linguistiques), il obéit néanmoins à des règles d'organisation communes, autant sur le plan de son infrastructure générale, que dans les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative mis en œuvre (Bronckart, 1997). Par *genre textuel*, nous entendons donc toute forme textuelle suffisamment stable et partagée pour que les locuteurs la reconnaissent comme un support stable de l'activité langagière. Le conte étiologique, le débat, la règle du jeu ou le récit autobiographique en sont des exemples.

Les études sur le fonctionnement discursif et l'appareil formel de l'énonciation de Benveniste (1966/1974) sont à la source d'une réflexion sur les conditions d'emploi de la langue ; ils ont eu une influence capitale en didactique du français. Benveniste distingue deux plans de l'énonciation, le discours et l'histoire. L'énonciation historique « caractérise le récit des événements passés (...) sans aucune intervention du locuteur » (1966, p. 239). Les événements semblent se raconter d'eux-mêmes. Au contraire, le plan du discours suppose « un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (p. 242-243). Les propositions de Benveniste ont constitué un apport théorique indispensable sur l'étude des typologies du discours et sur le fonctionnement de toute une série de marques linguistiques comme les déictiques et les temps verbaux. En effet, ses travaux ont une influence importante dans la modélisation didactique des genres textuels notamment par la signification donnée aux unités linguistiques rapportées aux situations d'énonciation.

Plus tard, Adam (1997) a répertorié des schémas séquentiels prototypiques qui partagent un certain nombre de caractéristiques linguistiques, qu'il a appelés « séquences textuelles » : les séquences narratives, descriptives, argumentatives, explicatives et dialogales. Ces séquences sont des unités compositionnelles qui s'articulent entre elles et forment un texte. Pour Adam (1997, p. 669), « la caractérisation globale d'un texte ainsi composé résulte d'un effet de dominance » et de cette dominance sont issues les typologies de textes : narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs ou dialogaux. Cependant, si Bronckart (1997) et Adam (1997) divergent sur la manière de distinguer les textes (genres ou types)¹, ils s'entendent sur le fait que les genres sont des régularités sociohistoriques observables qui régissent de manière plus ou moins contraignante l'architecture des textes.

¹ Bronckart (1997) distingue les textes (relevant d'un genre) et les types de discours : les premiers sont des unités communicatives globales, articulées à un agir langagier ; les seconds sont des unités linguistiques infraordonnées, des « segments » entrant dans la composition des textes selon des modalités variables. Il identifie quatre types de discours : le discours interactif, le discours théorique, le récit et la narration.

La notion de genre textuel a été utilisée pour catégoriser les productions langagières en fonction des contextes énonciatifs, institutionnels, culturels ou historiques et non selon les principes intrinsèques d'organisation des textes (ce qui est fait pour les typologies textuelles). En didactique du français, cette catégorisation est au carrefour de l'enseignement de la littérature, de la lecture, de l'écriture et de l'oral (Denizot, 2016) et permet de distinguer différents contenus d'enseignement, liés aux textes autant oraux qu'écrits, littéraires et non littéraires. L'émergence de genres sociaux (interview, règles de jeu, fait divers) dans l'enseignement du français montre les signes d'une nouvelle reconfiguration didactique, dans laquelle prédominent des objectifs de production et de compréhension de textes, et non plus seulement des objectifs propres à l'enseignement de la littérature (Halté, 1992). Certains auteurs disent que cette catégorisation textuelle permet des regroupements relativement hétérogènes « à faible consistance théorique » (Canvat, 1996) alors que d'autres les définissent comme relativement stabilisées (Delcambre, 2007/2013). Le concept de genre reste néanmoins polysémique : il sert à définir des catégories relativement larges en littérature, et peut-être plus hétérogènes ; il semble s'associer à des catégories plus partagées et stabilisées lorsqu'il recouvre des genres sociaux entrés dans la sphère scolaire.

À côté des genres sociaux tels qu'ils fonctionnent dans les différentes sphères de la vie quotidienne et professionnelle, l'école a développé des genres dits scolaires (Schneuwly & Aebly Daghé, 2016; Maingueneau, 2016). D'une part, les genres sociaux, en entrant dans le monde scolaire, sont transformés et didactisés pour être adaptés aux différents niveaux scolaires, aux objectifs visés et au contexte de l'enseignement. Dans ce contexte, ils cumulent une fonction sociale et une fonction d'apprentissage. D'autre part, l'école a créé de nouveaux genres issus de la tradition rhétorique, mais qui, d'emblée, sont présentés dans une fonction propédeutique pour assurer des apprentissages complexes d'écriture. C'est notamment le cas de la dissertation (le traitement de ce genre scolaire dans la formation fait d'ailleurs l'objet du chapitre 12) et du commentaire composé.

Dans les années 1990 s'est développée en Suisse romande l'idée que l'unité « genre textuel » pourrait être un outil pertinent pour apprendre à produire des textes écrits et oraux, au service des enseignants et de leurs élèves. Schneuwly et Dolz (1997, p. 39) expliquent que « la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités langagières diverses qui y sont associées ». Ces mêmes auteurs attribuent trois dimensions essentielles au genre en tant que support de l'activité langagière pouvant devenir un objet enseignable : les connaissances et contenus thématiques, les éléments de la structure communicative et sémiotique et les configurations spécifiques d'unités linguistiques. Aussi, la connaissance de ces règles permet le développement de la capacité de production des élèves. L'analyse des genres textuels a aussi permis d'identifier certains phénomènes de textualité en lien étroit avec des situations de communication et d'offrir ainsi des outils didactiques pour développer des capacités langagières efficaces et conscientes en production orale et écrite. Ce travail didactique s'est concrétisé sous la forme d'un moyen d'enseignement romand (COROME, Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).

Dans le contexte de la Suisse romande, ces bases théoriques ont influencé les prescriptions et les moyens d'enseignement. Les genres ont aussi fait l'objet de regroupements en fonction de leur finalité sociale (culture littéraire fictionnelle ; documentation et mémorisation d'actions humaines, discussion de problèmes sociaux controversés ; transmission et construction de savoirs ; instructions et prescriptions) et chaque regroupement a permis de décrire un ensemble relativement homogène de « configurations spécifiques d'unités linguistiques » et de les transformer en objet d'enseignement (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 5). Ce travail autour des regroupements de genres et de leurs spécificités a été repris dans le plan d'études romand (CIIP, 2010) pour définir les objets textuels de l'enseignement de la production et de la compréhension orales et écrites au niveau primaire. Ce regroupement est questionné par d'autres

chercheurs (par exemple Vazquez, 2016) qui réunissent les genres selon les sphères sociales et professionnelles.

En raison de cette spécificité romande des prescriptions (plan d'études et moyen officiel), s'organisant autour de la notion de genre et de regroupement de genres², il semble relativement compréhensible que le genre textuel devienne aussi un organisateur de la formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande.

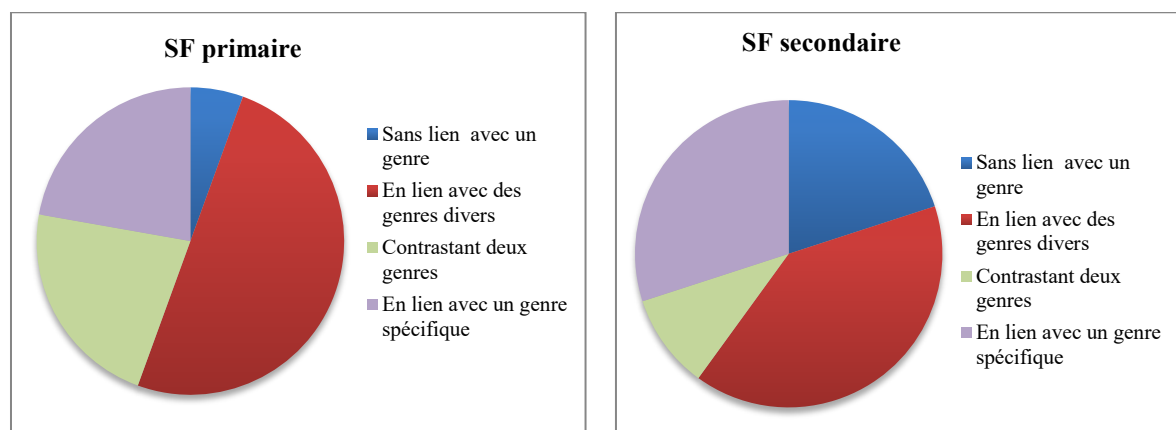
2. Genres et typologies de textes dans la formation

Pour comprendre la place des genres textuels et des typologies de textes dans l'ensemble des séquences de formation (SF), l'analyse de contenu des synopsis des différentes SF permet, dans une première étape, de repérer dans le corpus toutes les occurrences relatives à l'utilisation des notions suivantes : *typologies textuelles*, *types de texte* ou *de discours*, *séquences textuelles*, *genres textuels* ou *discursifs* dans toutes les déclinaisons possibles (sociaux, professionnels, de la tradition rhétorique et littéraire) et les autres dénominations utilisées autour de l'objet « genre ». À partir de cette première identification, les activités sont ensuite catégorisées selon les savoirs mobilisés. Cette seconde étape, permet de mesurer le taux de présence de l'objet « genre » dans les séquences et les activités. Ensuite, nous examinons le traitement de cet objet par les formateurs, regardant notamment si celui-ci est mis en relation à une famille de genres, à une typologie textuelle ou discursive ou encore à une sphère spécifique (scolaire, littéraire, sociale). Enfin, la dernière étape montre comment l'objet « genre » est traité dans les suites d'activités et les articulations proposées dans les SF. Le but de ces premières analyses est de voir en quoi l'objet « genre » est un organisateur de la formation.

2.1 Place des genres et typologies de textes dans les SF

Les résultats des analyses montrent la répartition des genres dans l'ensemble des SF et des activités de formation, en fonction des catégories de savoirs abordées.

Figure 1 : Répartition des SF en fonction des liens avec un ou plusieurs genres



La grande majorité des SF du primaire (17 sur 18) abordent directement la notion de *genre textuel* ou de *typologie textuelle*. Seule une SF – centrée sur l'orthographe – n'évoque pas de façon explicite la notion de *genre*, de *type de texte* ou un *genre textuel particulier*. La moitié des SF du primaire travaillent sur des genres divers et variés au fil des activités. Le genre peut constituer le contenu central des SF ou, au contraire, servir à illustrer le travail proposé. De même, les SF peuvent commencer par un travail général de conceptualisation sur les genres ou par une présentation des plans d'études ou des moyens

² Le PER (2010) regroupe les genres en 6 catégories : les textes qui racontent, les textes qui relatent, les textes qui transmettent des savoirs, les textes qui argumentent, les textes qui jouent avec la langue et les textes qui règlent des comportements.

d'enseignement qui repose sur des activités de formation abordant un genre précis. Les références théoriques convoquées proviennent majoritairement des didacticiens de l'Université de Genève, Bronckart en tête, auxquelles s'ajoutent les travaux d'Adam. Les supports dominants utilisés sont de trois types : les moyens d'enseignement romands « S'exprimer en français » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), des productions d'élèves ou des corpus de textes appartenant aux genres visés.

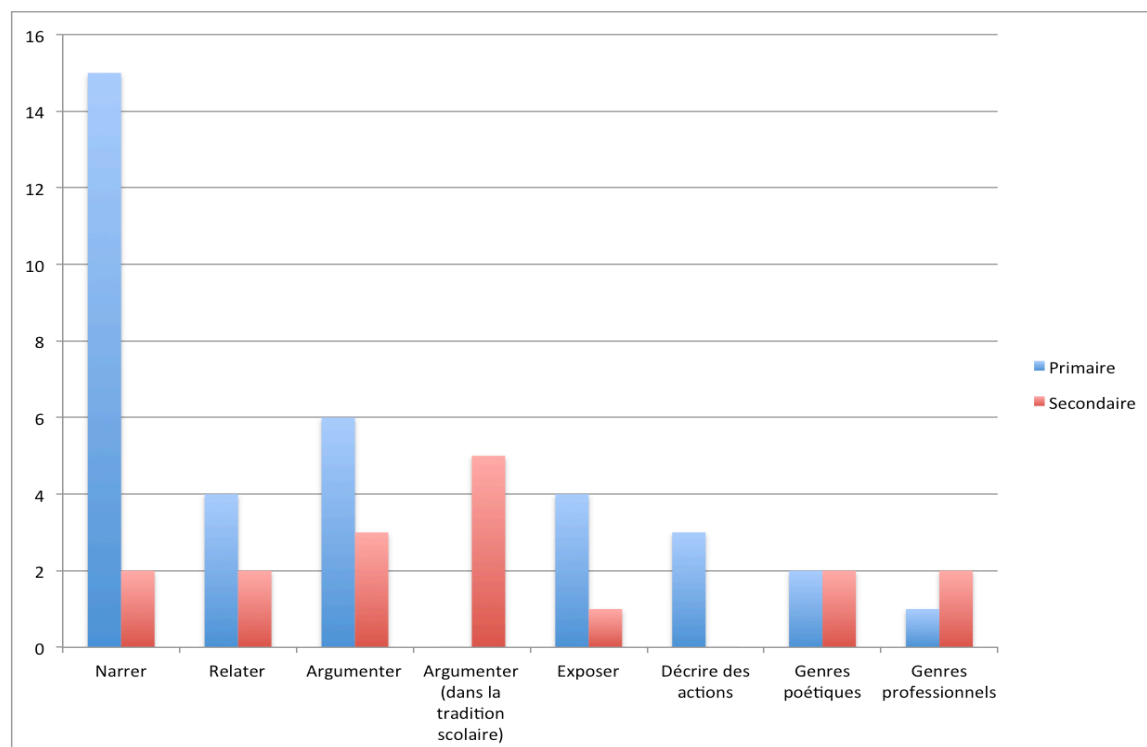
La présence des genres et types de textes dans les SF au secondaire est aussi très importante (8 séquences sur 10). Tout comme au primaire, presque la moitié des SF traite de divers genres. Trois SF se centrent sur une catégorie de genres et l'une met en contraste deux genres. Une séquence est entièrement consacrée à la lettre argumentative, une autre porte sur la poésie en général, une troisième sur la dissertation et une quatrième fait contraster deux genres, la dissertation et le commentaire composé. Les analyses montrent que l'objet « genre » est pris dans la formation des enseignants du secondaire pour permettre un approfondissement des genres scolaires classiques (poésie, dissertation, commentaire composé). Aussi, une partie des institutions n'exploite pas véritablement la diversité des genres prescrits par le PER (2010) et les plans d'études cantonaux. Deux séquences abordent cette diversité et deux autres opposent des genres littéraires ou classiques avec des genres professionnels.

Le genre constitue un élément central de la formation aussi bien au primaire qu'au secondaire.

Distribution des genres dans les SF

Afin d'observer la distribution des catégories de genres dans la formation, nous avons regroupé les occurrences identifiées en fonction du regroupement des genres proposé par Dolz et Schneuwly (1996), en ajoutant deux catégories présentes dans le corpus (genres professionnels tels que la prise de notes, le compte-rendu, etc. ; genres poétiques tels la poésie, le slam, l'acrostiche ; genres théâtraux). La figure 2 illustre la distribution des catégories de genres dans les SF :

Figure 2 : Distribution des regroupements de genres en fonction des SF



De manière générale, les genres de l'ordre de « narrer » (culture littéraire fictionnelle) sont prédominants dans la formation, surtout dans la formation au primaire. Suivent les genres ayant une visée argumentative, qu'ils soient issus du monde social ou de la tradition scolaire, puis les genres de l'ordre du relater ainsi que les genres de l'ordre de l'exposer. Les SF du primaire se démarquent par l'importance donnée aux genres issus de la culture littéraire fictionnelle, mais aussi par une répartition équilibrée de l'ensemble des regroupements de genres. Un autre élément de distinction se rapporte au traitement des genres à visée argumentative issus de la tradition scolaire comme la dissertation et le commentaire composé : ils sont centraux dans les SF du secondaire et absents des SF du primaire.

Dans les SF du primaire, les genres sont généralement nommés et caractérisés (lettre de demande, énigme policière, recette de cuisine, article encyclopédique, fait divers). Quatre genres sont emblématiques du premier cycle de l'école primaire : la lettre de demande, la recette de cuisine, le kamishibai et le conte illustré dans un album. Trois SFP abordent la production écrite d'un album soit par un travail d'écriture émergente, soit à l'aide de la dictée à l'adulte, soit en vue du développement de stratégies chez les élèves. Les SF relatives à l'enseignement au deuxième cycle du primaire se concentrent sur les regroupements de genres et leur diversité. Une grande diversité de genres y est traitée : conte merveilleux, conte étimologique, récit d'aventures, récit mythologique, bande dessinée, fable, énigme policière, récit de vie ou d'expérience vécue, fait divers, présentation personnelle³, article encyclopédique, explication, prise de note, résumé, règle de jeu, notice de bricolage, recette de cuisine, lettre de remerciement, spot publicitaire, lettre au courrier du lecteur.

Seulement quatre SF pour le primaire se centrent sur un seul genre. Sur les douze SF du primaire intégrant le travail de plusieurs genres textuels, 8 SF abordent la diversité des genres alors que 4 SF contrastent deux genres.

Les huit SF traitant de la diversité des genres procèdent de deux manières distinctes : on introduit le sujet en définissant la notion de *genre textuel* et en montrant son intérêt pour l'enseignement de la production écrite ; on entame la séquence par la présentation du regroupement de genres dans les prescriptions institutionnelles. Dans certaines SF, les notions de *genres* et de *types de textes* sont distinctes et la suite du travail est consacrée à des activités sur un ou plusieurs genres. Les autres SF procèdent davantage de manière inductive : les genres y sont découverts par l'analyse de corpus de textes de référence ou de productions écrites d'élèves. La focale sur les différents genres sert à expliciter les dimensions relatives à la situation de communication, à la planification ou aux phénomènes de textualisation, mais surtout à présenter des interventions à mener en classe (tâches à proposer à l'élève, évaluation initiale des productions des élèves, articulation du travail du genre avec celui des savoirs linguistiques. Certaines SF, plus longues, intègrent une réflexion préalable sur la didactisation du genre, couplant le travail du genre à un passage par l'écriture des formés ou les amènent à planifier de manière autonome un travail sur des genres nouveaux, non abordés.

Les quatre SF qui contrastent deux genres – par exemple la lettre de demande et le récit de fiction ou encore le conte et la règle de jeu – donnent lieu à une réflexion sur les dimensions génériques qui distinguent les textes. Ces oppositions font l'objet d'exploitations différentes : le premier genre, la lettre de demande, sert à nommer les processus d'écriture de façon générale tandis que le second, le récit de fiction, permet de travailler sur les stratégies d'évaluation des élèves.

³ Nous considérons la présentation personnelle ici comme un genre et non comme un acte de parole car le formateur l'utilise dans une situation de communication complète et autonome.

Dans les SF pour le secondaire, plus de la moitié des SF traitent de la dissertation ou du commentaire composé, lesquels sont présentés comme deux genres classiques et emblématiques du secondaire supérieur. Trois SF comprennent d'autres genres argumentatifs : la critique de cinéma, la note de lecture critique, l'éditorial de presse ou encore la rubrique point de vue dans un journal. Quatre SF abordent les genres poétiques et littéraires. Enfin, trois SF convoquent des genres professionnels au service aussi bien des formés que des futurs élèves du secondaire : le compte-rendu professionnel, le résumé et la synthèse. Le théâtre fait l'objet d'un travail plus ponctuel, présent dans deux SF. Deux SF du secondaire utilisent une diversité des genres textuels, comme c'est le cas dans certaines SF du primaire.

Les genres jouent un rôle emblématique dans les SF. Parfois, la SF intègre l'explicitation de la modélisation didactique dont le genre a fait l'objet, présente dans les moyens d'enseignement, dans des articles scientifiques ou encore établie par le formateur lui-même. Les genres textuels sont aussi utilisés pour faire écrire les formés. Dans ces cas-là, nous constatons la présence de genres professionnels comme la prise de notes, le résumé de cours et, surtout, le passage par l'écriture créative.

Quant aux types de textes ou de discours, c'est une notion peu présente dans les SF. Sept SF du primaire (sur les 18) font cependant référence à ces typologies. Deux SF étudient les textes poétiques et une SF contraste les textes injonctifs et informatifs. Une SF insiste sur le discours impliqué. Trois autres SF traitent de la notion de type de textes en la confrontant à la théorie des genres. Quant aux SF du secondaire, cinq séquences (sur 10) convoquent la notion de typologie textuelle. Une SF distingue genre et type de textes alors que les quatre autres SF abordent un type de texte, soit les textes argumentatifs, poétiques ou littéraires.

En synthèse, une plus grande variété des genres s'observe dans les SF du primaire. Cette variété s'explique par l'usage répandu du moyen d'enseignement officiel abordant la production de genres écrits et oraux dans toute leur diversité (Dolz *et al.*, 2001). C'est par l'usage de ces moyens d'enseignement dans la formation que les genres deviennent des outils différenciés de travail sur la production écrite pour les étudiants. L'abondance de genres à visée narrative montre malgré tout un maintien certain de la tradition scolaire. Au secondaire, la tradition scolaire forte amène la présence massive de genres scolaires à visée argumentative avec néanmoins l'émergence de certains genres à visée professionnalisante.

2.2. Place des genres et types dans les activités de formation

Si l'on regarde la place de la notion de *genre textuel* ou de *typologie textuelle* dans les activités de formation, on observe que près de 60% des activités convoquent ces notions, et même près du deux tiers des activités de formation pour le secondaire (107/ 162 activités).

Tableau 1 : Activités en lien avec la notion de genre et notions associées dans la formation pour le primaire et le secondaire

	Primaire	Secondaire	Total
N. d'activités	461	162	623
N. d'activités relatives à un genre	255	107	362

Pour comprendre de manière plus fine les savoirs mobilisés à propos des genres dans chacune des activités, nous examinons comment l'objet « genre » est mobilisé dans chacune des catégories de savoirs.

Le tableau 2 présente la répartition des activités relatives à l'objet « genre » en fonction des catégories de savoirs :

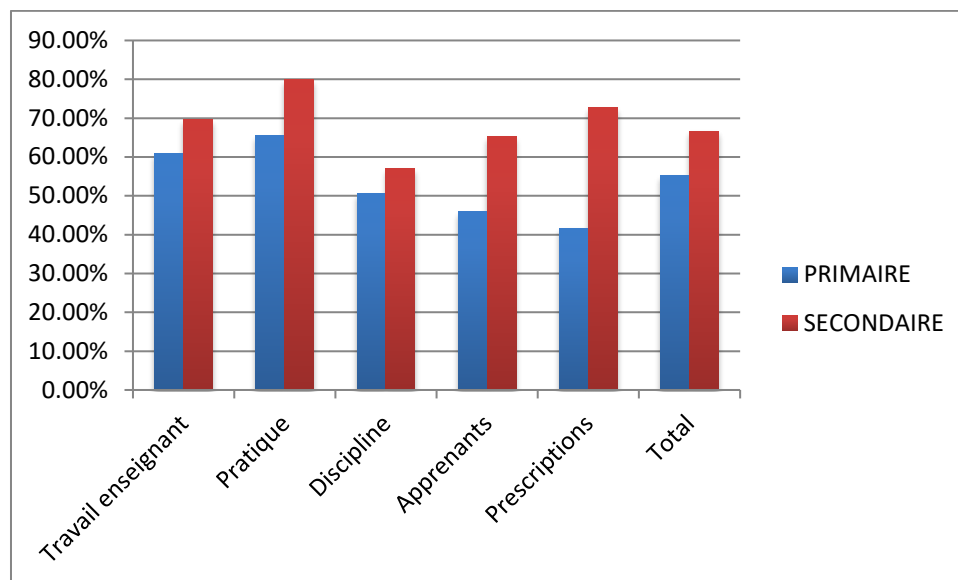
Tableau 2 : Répartition des activités de formation relatives à la notion de genre selon les catégories de savoirs

Type de savoir convoqué	N. d'activités en lien avec la notion de genre au primaire	N. d'activités en lien avec la notion de genre au secondaire	Total
Savoirs sur les enseignants et les dispositifs d'enseignement	101	46	147
Savoirs sur la pratique sur le terrain scolaire	53	8	61
Savoirs sur la discipline « français »	47	28	75
Savoirs sur les apprenants et les processus d'apprentissage	39	17	56
Savoirs sur les prescriptions institutionnelles	15	8	23

Ce sont les activités qui traitent de savoirs sur l'enseignant et les dispositifs d'enseignement qui utilisent le plus souvent la notion de *genre*, dans les SF du primaire comme dans celles du secondaire. Les activités de la formation pour le primaire développent en second lieu des savoirs sur la pratique sur le terrain scolaire ; dans la formation pour le secondaire, ce sont les savoirs sur la discipline qui arrivent en deuxième position.

La figure 3 montre le pourcentage d'activités autour de la notion dans chacune des catégories de savoir et relativise la différence constatée précédemment entre le primaire et le secondaire.

Figure 3 : Pourcentage des activités autour de l'objet « genre » selon la catégorie de savoirs convoquée



Quels que soient les savoirs convoqués, 40 à 80% des activités mobilisent la notion de *genre*. Celles qui le mobilisent le plus sont les activités relatives à la pratique (80% des activités des SFS et 65% des activités des SFP) et sur le travail de l'enseignant (71% des activités des SFS et 61% des activités des SFP). Pour les autres catégories de savoirs, les formations primaire et secondaire se distinguent : 73 % des activités des SFS liées aux prescriptions et 65% des activités liées à l'apprenant traitent de la notion au secondaire ; dans les SFP, ce sont les activités en lien avec la discipline qui utilisent davantage la notion.

2.3. La notion de *genre* en fonction des catégories de savoirs abordées

De manière plus détaillée, pour chaque catégorie de savoirs, nous avons identifié le nombre d'activités et de séquences qui traitaient de l'objet « genre textuel ». Nous avons ensuite observé comment les formateurs étudiaient cette notion.

Le travail de l'enseignant articulé à la notion de *genre*

Presque toutes les SF du primaire et du secondaire développant des savoirs sur l'enseignant (gestes et dispositifs didactiques) et plus de 60% des activités (près de 70% des activités du secondaire) développant cette catégorie de savoirs se réfèrent à un moment ou un autre à des *genres* ou bien à des *types de textes* ou de *discours* présentés comme des notions associées (*cf.* tableau 3). Plus spécifiquement, la plupart des activités de création de dispositifs (24/26) ou d'analyse de dispositifs (46/55) et plus de la moitié des activités présentant des dispositifs didactiques s'intéressent aux *genres* ou aux *typologies de textes*. La notion de *genre* est donc fortement associée aux dispositifs de travail pour l'enseignant. Ce pourcentage est cependant plus faible pour les activités traitant des gestes d'évaluation et de régulation (19/43).

Tableau 3 : Proportion des séquences et des activités relatives au travail de l'enseignant en lien avec le *genre* et les notions associées

Catégorie de savoir sur les enseignants et les dispositifs d'enseignement	En lien avec des genres, des types de textes ou de discours				
	N. de séquences		N. d'activités		
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Total
Analyser des dispositifs	12/14	6/6	33/44	13/13	46/57
Créer des dispositifs	5/5	$\frac{3}{4}$	16/17	8/9	24/26
Présenter des dispositifs	14/14	5/8	44/73	13/26	57/99
Présenter les gestes d'évaluation et de régulation	5/5	6/6	7/28	12/15	19/43
Présenter d'autres gestes d'enseignants	$\frac{1}{2}$	0/3	1/4	0/3	1/7
Total	15/16	8/10	101/166	46/66	147/232

Dans les activités liées au travail et aux dispositifs enseignants, la notion de *genre* est presque toujours convoquée relativement à un genre particulier : lorsque les formateurs créent, présentent ou analysent des dispositifs, ils se réfèrent à un genre textuel précis. Par exemple, dans la SFP-04, le formateur propose aux étudiants d'analyser des productions de films d'animation de groupes d'élèves afin d'y identifier les processus d'élaboration. Les étudiants doivent ensuite identifier les genres textuels travaillés dans d'autres productions d'élèves et anticiper les aspects travaillés. Le formateur de SFP-04 amène alors les étudiants à distinguer les projets avec l'étude d'un genre spécifique (par exemple la rédaction d'un conte) et les projets de communication mettant en œuvre plusieurs genres (par exemple la création d'un journal avec plusieurs rubriques).

Le travail des formateurs des SF du secondaire se distingue de celui du formateur des SF du primaire au moment où ils présentent ou analysent des dispositifs : si ceux-ci se réfèrent souvent à des genres singuliers, ils convoquent aussi souvent (la moitié des activités) les typologies textuelles ou la notion de genre en tant que générique. Par exemple, dans la SFS-03, le formateur propose une réflexion autour de l'enseignement du texte argumentatif et nomme certaines caractéristiques génériques de cette typologie textuelle : thèse à défendre, importance des arguments, des connecteurs et des subordonnées de type cause-concession.

La mise en pratique de l'enseignement de l'écriture sur le terrain scolaire et les genres

Plus des quatre cinquièmes des séquences et des deux tiers des activités autour des savoirs sur la pratique sur le terrain scolaire se réfèrent spécifiquement à la notion de *genre*, de *type* ou de *regroupement de genres* (cf. tableau 4). Cette proportion est légèrement plus élevée lorsque les étudiants parlent de leurs expériences ou mettent en pratique des activités sur le terrain. Bien que cette catégorie de savoirs soit très peu présente dans les SF du secondaire (seulement 10 activités et 8 activités en lien avec la notion de genre), 80% de ces quelques activités de formation font référence à la notion de *genre* ou de *type de discours*.

Tableau 4: Proportion des séquences/activités sur des savoirs sur la pratique professionnelle relatives au *genre* et aux notions associées

Catégorie de savoirs sur la pratique professionnelle	En lien avec des genres, des types de textes ou de discours				
	N. de séquences		N. d'activités		
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Total
Émergences des savoirs et des expériences des étudiants	3/3	1/2	4/4	1/3	5/7
Mise en pratique en cours de formation	6/7	1/1	11/13	1/1	12/14
Préparation des temps de terrain	4/5	1/1	17/30	4/4	21/34
Retours sur la mise en pratique sur le terrain scolaire	5/5	1/1	21/34	2/2	23/36
Total	8/9	3/4	53/81	8/10	61/91

Lors de ces activités, les formateurs se réfèrent la plupart du temps à un genre spécifique : le formateur peut définir de manière générale la notion de *genre* avant de se référer à un ou plusieurs genres spécifiques ; de même, au moment des retours sur la pratique, les étudiants se réfèrent la plupart du temps à un genre particulier. Par exemple, au cours de la SFP-07, les étudiants reviennent sur l'entretien qu'ils ont mené avec leur formateur de terrain. La discussion entre le formateur et les formés porte sur l'utilisation des moyens officiels romands (Dolz *et al.*, 2001) et l'étude de genres textuels spécifiques tels l'article encyclopédique, la recette de cuisine ou encore la note de synthèse.

La notion de genre dans les objets disciplinaires de la formation

L'analyse des séquences et activités convoquant des savoirs disciplinaires montre que 18 de ces 20 séquences et plus de la moitié (75/142) de ces activités portent sur des genres ou des regroupements de genres (*cf.* tableau 5). Il est intéressant de remarquer que lorsque les activités traitent de grammaire textuelle, seul le tiers abordent la notion de *genre* ou de *type de discours*. Dans de telles activités, le formateur a pour objectif de construire des savoirs sur certains mécanismes de textualisation, sans nécessairement faire référence au type de discours ou au genre dans lequel ce mécanisme est particulièrement visible. De même, lorsque les formateurs étudient des notions plus transversales (syntaxe, orthographe, conjugaison) ou plus littéraires, ils font peu référence à la notion de *genre textuel* ou de *type de textes*.

Tableau 5 : Proportion des séquences/activités sur la discipline « Français » relatives au genre et aux notions associées

Catégorie de savoirs sur la discipline « français »	En lien avec des genres, des types de textes ou de discours	
	N. de séquences	N. d'activités

	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Total
Genres et types de textes	9/9	5/5	32/32	14/14	46/46
Situation de communication	1/1	0/0	4/12	0/0	4/12
Grammaire textuelle	4/5	0/1	9/24	0/1	9/25
Grammaire de la phrase, orthographe, conjugaison	1/3	0/1	1/14	0/3	1/17
Littérature et autres références culturelles	0/1	2/2	0/2	5/8	5/10
Articulation lecture-écriture	1/2	1/1	1/5	1/2	2/7
Histoire de l'enseignement de l'écriture	0/3	2/2	0/4	8/18	8/22
Autre	0/0	0/2	0/0	0/3	0/3
Total	11/13	7/7	47/93	28/49	75/142

Lorsque les formateurs abordent des savoirs disciplinaires, ils focalisent plus l'attention des formés sur un genre en particulier que sur des types de discours ou des regroupements de genres. Par exemple, lorsque les formateurs traitent de l'histoire de l'enseignement de l'écriture, certains genres spécifiques et typiques de certaines périodes de l'histoire de l'école apparaissent : les genres utilitaires (contrats, lettres) jusqu'en 1850, la dissertation durant la période « classique » de l'enseignement de l'écriture. S'ils focalisent l'attention des formés sur des regroupements de genres ou des types de discours, c'est surtout pour étudier la notion même de *genre* ou de *type de discours*. Dans la SFS-07, le formateur fait réfléchir les étudiants sur la pertinence d'enseigner les types de discours ou les genres textuels. Il montre qu'une approche croisée *genre* et *type de discours* permet de modéliser l'enseignement et qu'une analyse du genre peut aussi servir de cadre à l'évaluation des productions écrites.

Il n'y a pas de grandes différences entre les SF pour le primaire et pour le secondaire, si ce n'est que certaines sous-catégories de savoirs disciplinaires sont présentes uniquement dans les activités et les séquences du secondaire (littérature, histoire de l'enseignement de l'écriture) et d'autres, uniquement au primaire (grammaire textuelle, grammaire, conjugaison).

Genres et apprentissage des élèves

Lorsque l'on analyse les 23 séquences et les 111 activités de formation qui développent des savoirs sur l'élève (cf. tableau 6), il est intéressant de remarquer que cette notion n'est présente que dans la moitié des activités, quand bien même les trois quarts des séquences y font référence.

Tableau 6 : Proportion des séquences/activités sur des savoirs sur l'apprenant relatives au genre et aux notions associées

Catégorie de savoirs sur l'apprenant	En lien avec des genres, des types de textes ou de discours
--------------------------------------	-------------------------------------------------------------

	N. de séquences		N. d'activités		
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Total
Analyse de productions d'élèves	7/10	4/6	16/24	11/13	27/37
Processus d'apprentissage des élèves	2/5	1/2	3/16	1/5	4/21
Expériences des étu en tant que scripteur ou en tant qu'élève	8/10	3/3	19/43	5/8	24/51
Pratiques d'écriture chez les jeunes	1/1	0/0	1/1	0/0	1/1
Difficultés de la lecture	0/1	0/0	0/1	0/0	0/1
Total	11/16	6/7	39/85	17/26	56/111

Cette catégorie de savoirs montre une différence importante entre la formation pour le primaire et celle pour le secondaire. La notion de *genre* est beaucoup plus présente dans les activités développant des savoirs sur l'élève au secondaire (17/26 activités pour 39/85 activités dans les SFP). Ce constat s'explique de deux manières. Dans les SF du primaire, l'analyse des productions d'élèves se fait sans référence à un genre, car elle se centre soit sur l'orthographe en référence au plurisystème de Catach, soit sur l'identification des processus d'écriture émergente, notamment en faisant des liens avec les stades de développement de l'écriture selon Frith. Par exemple, dans la SFP-09, le formateur caractérise les différents stades d'écriture par l'analyse de textes singuliers d'élèves sans référence spécifique au genre. Deuxième facteur, lorsqu'ils reviennent sur l'expérience des formés en tant que scripteur ou sur les processus d'apprentissage, les formateurs du primaire se centrent sur des textes singuliers alors que les formateurs du secondaire abordent des genres. Par exemple, dans la SFP-03, les étudiants écrivent un texte en écoutant un prélude de Chopin puis réfléchissent aux stratégies mises en œuvre.

Les prescriptions institutionnelles et les genres

Sur les 16 SF abordant des savoirs liés aux prescriptions institutionnelles, 11 séquences font spécifiquement référence à la notion de *genre* ou *type de texte* ou *discours*. Sur les 47 activités en lien avec cette catégorie de savoir, 23 activités mobilisent la notion. Pour cette catégorie de savoir, les formateurs se centrent davantage sur les typologies que sur des genres textuels spécifiques puisque, rappelons-le, les objectifs du plan d'études romand (PER, 2010) sont organisés en fonction de différents regroupements de genres. Par exemple, dans la SFP-14, le formateur commente la structure du PER (2010) et montre que la notion de *genre textuel* y est au cœur. Abordant les regroupements de genres de ce plan d'études, il évoque la distinction proposée par Benveniste entre *récit* et *discours* pour différencier les *textes qui racontent* des *textes qui relatent*.

2.5. Quatre constats importants sur la place de l'objet *genre* dans les séquences de formation

Le *genre* est un élément essentiel de la formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande, parfois comme objet de la formation et parfois comme outil au service d'autres savoirs. Il est mobilisé dans presque toutes les SF et cette mobilisation est importante puisque près de 60% des activités, quelle que soit la catégorie de savoir convoqué, sont mises en lien avec la notion de genre textuel ou de type de texte, que ce soit dans les SF du primaire ou du secondaire. Nous pouvons donc

dire que la formation traite l'enseignement de la production écrite dans une perspective générique et non de l'écriture en général ou de l'écriture d'un texte singulier.

Les *genres* et *types de textes* sont très souvent abordés dans une perspective variationniste puisque près des trois quarts des SF du primaire et du secondaire font contraster minimalement deux genres. L'identification des genres textuels mobilisés dans la formation montre néanmoins une dominance des genres à visée narrative au primaire et des genres à visée argumentative, de types sociaux au primaire et issus de la tradition rhétorique au secondaire. Cette forte mobilisation des genres dans la formation à la production écrite en Suisse romande découle des nombreux travaux des didacticiens genevois et de leur concrétisation en moyens d'enseignement romands pour l'expression orale et écrite (Dolz *et al.*, 2001). Elle s'explique aussi par la présence d'un plan d'études romand (2010) qui répartit les objectifs d'apprentissage en fonction de regroupements de genres. La prédominance des genres argumentatifs scolaires (dissertation, commentaire composé) dans la formation secondaire est due, rappelons-le, à la persistance de la tradition rhétorique.

Dans les SF, les *types de textes* et *de discours* sont surtout présentés en complément à une entrée par les genres textuels, notamment pour distinguer certains regroupements de genres : par exemple, certains formateurs évoquent les théories de Benveniste distinguant récit et discours, pour parler de l'implication ou non du narrateur dans la situation d'énonciation.

Ce sont les activités liées au travail de l'enseignant et à la pratique sur le terrain scolaire qui font le plus référence à la notion de genre. Les genres sont donc des outils opérationnels pour parler du travail de l'enseignant. Plus spécifiquement, c'est lorsque les formateurs créent, analysent des dispositifs ou lorsqu'ils font émerger les pratiques des formés qu'ils centrent les activités sur des genres textuels. De même, lorsque les formés mettent en pratique des activités sur le terrain scolaire, ils passent par l'étude de genres spécifiques. Il y a peu de différences entre les activités des SFP et des SFS, mis à part les activités centrées sur les élèves et leurs processus d'apprentissage : dans les SF du primaire, les productions des élèves font l'objet d'une analyse en composantes génériques, comme dans les SF du secondaire, mais également sur le plan des erreurs orthographiques ou sur le plan des processus d'écriture émergente.

3. Dynamique de déploiement de l'objet genre dans trois SF contrastées

Dans cette partie, nous observons de manière plus fine comment le genre s'insère dans les activités de formation de la séquence. A cette fin, nous examinons les activités de trois SF : la SFP-06, centrée sur les caractéristiques d'un seul genre, la SFS-03 qui procède par contraste entre deux genres et la SFP-13 qui étudie un éventail de genres en parallèle.

La SFP-06 «Enseignement de la poésie au cycle 2 » se centre sur le genre du slam. Elle est constituée de 9 activités, réparties en 3 blocs : le genre poétique « slam » et la création de dispositifs autour d'un tel genre ; la production de slams par les étudiants à la manière de deux auteurs et des dispositifs pour lire ces poèmes ; la présentation de ressources multiples liées à la poésie, sous la forme d'une exposition suivie de la création de dispositifs didactiques inspirés de ces ressources. Dans cette séquence, le genre poétique permet l'articulation de savoirs sur le genre, sur l'élève et sur le travail de l'enseignant : le formateur traite d'abord de connaissances sur le genre en particulier, place les formés en position d'élèves scripteurs puis amènent ceux-ci à observer des dispositifs et à en créer.

La séquence intitulée « Enseigner et évaluer le commentaire composé et la dissertation » (SFS-03) se caractérise par le contraste entre deux genres scolaires, la dissertation et le commentaire composé. La SF est constituée de dix activités, organisées en trois blocs : l'élaboration de consignes pour travailler

le commentaire composé ; la comparaison entre le commentaire composé et la dissertation ; l'évaluation (annotation, critères et attribution d'une note) de commentaires composés d'élèves. L'analyse et la comparaison de deux genres argumentatifs scolaires permettent au formateur d'articuler deux catégories de savoirs, les savoirs sur l'enseignant (les consignes et le geste d'évaluation) et les savoirs disciplinaires sur les genres scolaires.

La macroséquence SFP-13 montre l'usage d'une diversité des genres. Si l'on observe le déploiement de l'objet *genre* au fil des activités de cette séquence, intitulée « Des types de textes aux genres » (SFP-13), nous observons un mouvement qui démarre par la présentation du moyen officiel romand (Dolz *et al.*, 2001), pour intégrer ensuite l'exposé de savoirs théoriques sur le genre, la présentation des regroupements de genres et des compléments à propos des typologies textuelles. Voici comment se détaillent les trois grands blocs de la macroséquence SFP-13:

- Présentation du dispositif général de *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001);
- Contraste entre les notions de *genre* et de *types de textes*. Ce second bloc comprend 7 activités différentes. Les trois premières abordent les regroupements de genres : après avoir dégagé les différents niveaux d'analyse d'un genre, le formateur propose aux étudiants d'évaluer des recettes de cuisine d'élèves à l'oral puis à l'écrit. Les quatre activités suivantes couvrent des savoirs théoriques sur le genre : les manières de catégoriser les textes, le paradigme théorique du modèle didactique du genre, la typologie d'Adam (1997) et celle de Weinrich (1973) ; l'analyse de types de discours contenus dans des extraits textuels issus de genres variés (texte encyclopédique, récit d'aventure, roman, conte, fable).
- L'analyse de 5 séquences didactiques du volume de *S'exprimer en français* destiné aux élèves de 3-4H.

Par le recours à des catégorisations différentes des textes (*genres* versus *types textuels*), le formateur dote les étudiants d'outils pour évaluer les textes d'élèves et analyser les dispositifs didactiques.

4. Les genres textuels : un objet incontournable de la formation des enseignants

La grande majorité des SF observées et une quantité importante d'activités de formation mobilisent les genres textuels, pour les caractériser et, surtout, pour les modéliser sur le plan didactique. Cette modélisation se construit grâce à des réflexions quant aux choix les plus pertinents à opérer en fonction des prescriptions institutionnelles et des modalités de la transposition didactique. Les genres textuels sont l'outil principal du formateur dans la présentation et l'analyse des dispositifs didactiques destinés à travailler la production écrite ainsi que dans la conduite et les retours réflexifs sur les expériences pratiques menées sur le terrain scolaire. Les *types de discours* sont travaillés en relation avec les *genres textuels* et leur développement théorique est moins important. À l'issue de nos analyses, nous pouvons donc affirmer que les genres textuels sont devenus un objet incontournable de la formation des enseignants en Suisse romande. L'influence des nouveaux plans d'étude romands, des recherches genevoises sur le fonctionnement discursif ainsi que les moyens d'enseignement romands « S'exprimer en français » est donc indéniable.

Nos analyses montrent l'adoption d'une perspective variationniste relativement à cette notion : la diversité des genres textuels est visible aussi bien dans la formation des enseignants du primaire que du secondaire. Les genres traités diffèrent d'un niveau à l'autre : dans la formation pour le primaire, la scolarisation des genres sociaux est très développée, alors que la dissertation et le commentaire composé sont privilégiés dans la formation pour le secondaire. La sédimentation de la tradition scolaire se manifeste par le choix privilégié des genres narratifs au primaire et de la dissertation au secondaire. La scolarisation des genres sociaux amène cependant des dispositifs didactiques innovants.

On ne travaille pas les mêmes dimensions des genres dans les différents cycles. Au cycle 1, on vise l'entrée dans le monde de l'écrit et l'association du code graphique et des images, à l'aide des albums ou des recettes de cuisine. La mise en page de lettres de demande contribue aussi à cette familiarisation à la présentation graphique du texte. L'enseignement précoce de la production écrite est une proposition qui s'est généralisée dans la formation des enseignants. Les genres sont travaillés dans leurs dimensions multimodales ; la compréhension des images et leur lien étroit avec le texte prennent toute leur importance. Au cycle 2, la variété des genres est plus importante, grâce à la présence de genres sociaux à visée informative et argumentative. Aux secondaires 1 et 2, comme nous l'avons déjà évoqué, on retrouve des genres scolaires classiques, mais aussi quelques genres professionnels. Les contraintes temporelles de la formation au secondaire favorisent les SF en approfondissant un genre ou en en faisant contraster deux. . Ces résultats attestent du rôle structurant des genres dans la formation à l'enseignement de la production écrite.

Dans les SF, la notion de genre est mobilisée au moment d'aborder des savoirs sur les dispositifs d'enseignement et sur la pratique en contexte professionnel. Cette association montre le rôle de mégaoutil du genre textuel dans l'ingénierie didactique, que ce soit dans la préparation ou dans l'analyse du travail de l'enseignant. Le travail sur les différentes composantes du genre se fait dans une perspective intégratrice. Les dispositifs de formation proposent des activités de conceptualisation des genres textuels suivant quatre grandes orientations : la décomposition des dimensions à travailler selon la modélisation didactique ; des démarches d'analyse des moyens d'enseignement et du travail de l'enseignant ; la planification de projets d'enseignement à mener en classe ; l'évaluation des textes des élèves.