



Entre «Je» et «Nous» : textes académiques et réflexifs

Les textes académiques et réflexifs sous divers aspects

a b c o d s a b c o

Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°25

Kristine Balslev / Kristine.Balslev@unige.ch
Roxane Gagon / roxane.gagnon@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME:
ENTRE « JE » ET « NOUS »:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS***

Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon
N° 25, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Entre « Je » et « Nous » : textes académiques et réflexifs

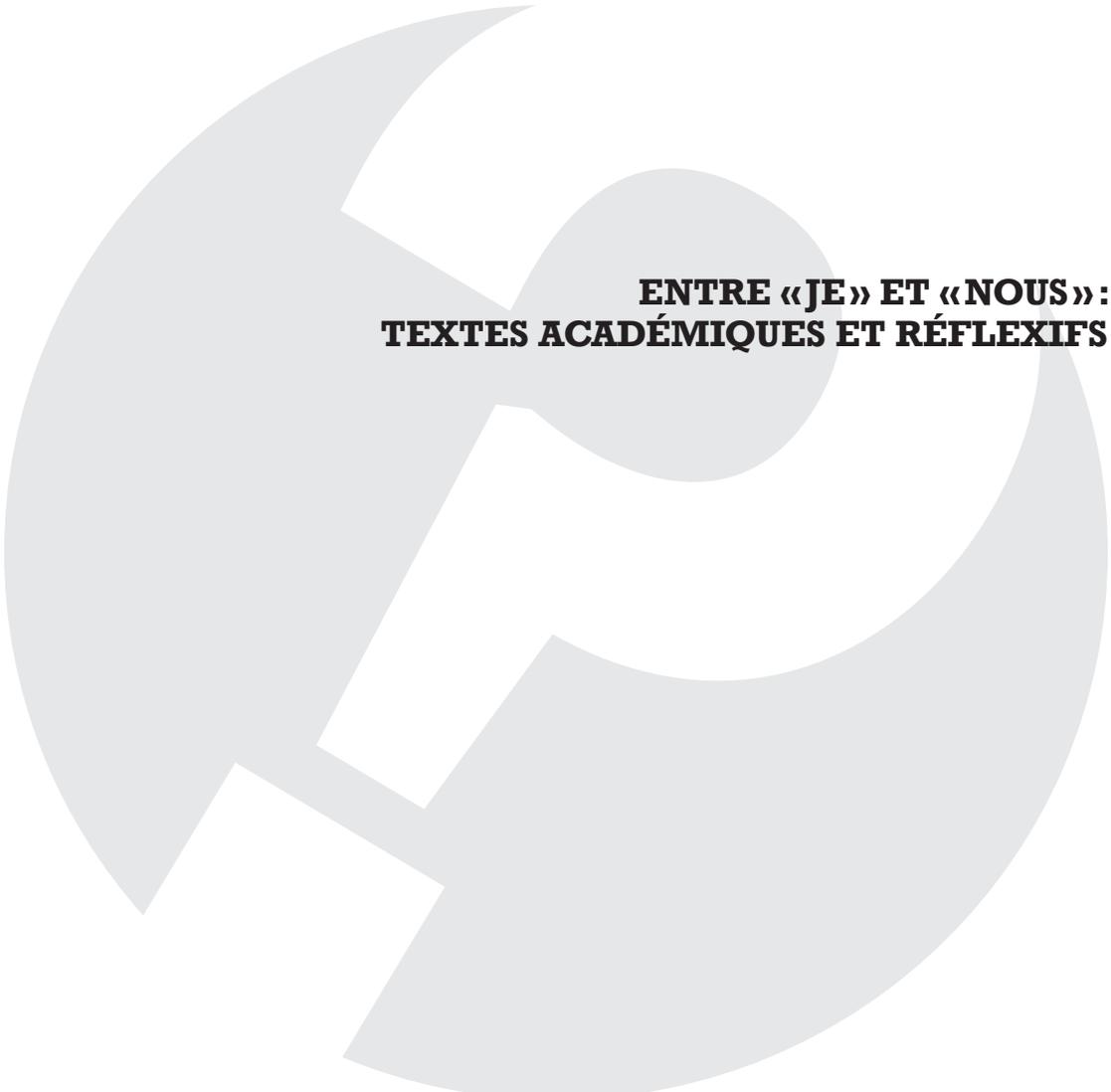
Numéro coordonné par
Kristine Balslev et Roxane Gagnon

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Kristine Balslev et Roxane Gagnon	7
AXE 1. LES OBSTACLES ET LES RÉSISTANCES OU LES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE DE L'ÉCRITURE RÉFLEXIVE	
<i>L'écriture en formation des enseignants comment levier du développement professionnel : une évidence à questionner</i> Anne Clerc-Georgy	17
<i>La réflexivité à l'épreuve de la convivialité. Obstacle et stratégies de dépassement en formation des enseignants</i> Andrea Capitanescu Benetti, Cynthia D'Addona, Olivier Maulini et Carole Veuthey	33
<i>L'insolence comme forme de réflexivité scientifique</i> Maryvonne Charmillot et Raquel Fernandez-Iglesias	49
AXE 2. DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE ET RÉFLEXIVE	
<i>L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité</i> Didier Colin	69
<i>Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire</i> Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper, Laurence Balleux et Virginie März	79
<i>Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire</i> Christiane Blaser, Judith Emery-Bruneau et Stéphanie Lanctôt	103
AXE 3. ANALYSE DES TEXTES ORAUX ET ÉCRITS PRODUITS PAR LES ÉTUDIANT·E·S	
<i>Écriture réflexive et formation initiale des enseignant·e·s pour le degré primaire : prises de conscience et développement d'une posture professionnelle réflexive</i> Laetitia Mauroux	119



<i>Caractéristiques textuelles de mémoires professionnels en formation à l'enseignement : regard descriptif sur les consignes reçues et les textes produits</i> Julie Babin, Godelieve Debeurme et Oliver Dezutter	139
<i>La soutenance oral du projet de mémoire : un genre réflexif ?</i> Roxane Gagnon & Kristine Balslev	159



**ENTRE «JE» ET «NOUS»:
TEXTES ACADÉMIQUES ET RÉFLEXIFS**



Enseigner le concept de genre textuel à l'université pour outiller les étudiants à mieux lire et écrire

Christiane BLASER¹ (Université de Sherbrooke, Canada),
Judith ÉMERY-BRUNEAU² (Université du Québec en
Outaouais, Canada) et **Stéphanie LANCTÔT**³ (Université
de Sherbrooke, Canada)

Cet article présente le déroulement d'une activité de formation qui vise à développer les compétences en littératie universitaire d'étudiants en leur fournissant un outil pour mieux lire et rédiger les écrits qui jalonnent leur parcours d'étude. Centrée sur le genre textuel – un concept fondamental de la didactique du français –, l'activité est conçue pour permettre l'appropriation des caractéristiques d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical et graphiques de genres de textes contrastés.

Mots-clés : Littératies universitaires, genre textuel, dispositif didactique

Introduction

Durant leur parcours universitaire, les étudiants en formation à l'enseignement sont constamment mis en situation de lire et de produire des écrits aux visées aussi nombreuses que variées. Sur le plan de l'écriture en particulier, ils doivent produire divers textes, dont les plus communs dans la formation à l'enseignement au Québec sont la planification de séquences d'enseignement ou d'activités, l'autoévaluation, le travail de réflexion, la synthèse de contenus, l'analyse réflexive, le journal de bord et le compte rendu critique (Messier, Villeneuve-Lapointe, Guay et Lafontaine, 2016). Chacun de ces écrits appartenant à un genre textuel, il est nécessaire que les étudiants reconnaissent les caractéristiques (communicationnel, textuel, grammatical, etc.) de ces textes afin d'être en mesure de les produire et de les inscrire dans le contexte de communication approprié. Or, la reconnaissance et la compréhension de ces caractéristiques n'allant pas de soi, elles devraient idéalement être enseignées au début du parcours universitaire.

Dans cet article, après avoir rappelé les principaux postulats des littératies universitaires, nous justifions la nécessité d'enseigner le concept de genre textuel aux étudiants universitaires. Nous décrivons ensuite une activité de formation que nous avons expérimentée dans différents contextes d'ensei-

1. Contact : christiane.blaser@usherbrooke.ca

2. Contact : judith.emery-bruneau@uqo.ca

3. Contact : stephanie.lanctot@usherbrooke.ca



gnement auprès de publics d'étudiants variés. S'appuyant sur une démarche inductive (Chartrand, 1996), l'activité permet de construire progressivement le concept de genre textuel tel que défini par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015). Nous terminons en discutant des retombées et des prolongements possibles de ce type de formation.

Problématique : pourquoi construire le concept de genre textuel avec des étudiants universitaires ?

Savoir rédiger des genres textuels variés est une habileté à développer et à parfaire tout au long de la scolarité obligatoire, y compris lors des études universitaires. Pourtant, l'écrit de genres professionnels et universitaires ne fait pas encore systématiquement l'objet d'une formation spécifique, sauf dans certaines universités. C'est le cas par exemple à l'Université du Québec en Outaouais dans tous les programmes de 1^{er} cycle en formation à l'enseignement (FRA1353 – Littérature universitaire pour la formation à l'enseignement), dans la formation de cycles supérieurs en sciences de l'éducation à l'Université Laval (DID7000 – Analyse et écriture de texte de genre universitaire) ou à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du programme de Doctorat professionnel (DED903 – Lire et écrire pour mobiliser la recherche au profit de l'intervention).

Pourtant, depuis quelques années, dans le champ⁴ de la didactique de l'écrit et, plus récemment, dans le champ des littératies universitaires, il est reconnu que l'apprentissage de l'écrit n'a pas de fin et devrait donc aussi se poursuivre à l'université. Car, d'une part, chaque nouveau palier de la scolarité présente des défis spécifiques sur le plan des écrits à lire et à produire et, d'autre part, chaque discipline scolaire ou universitaire a des genres textuels qui lui sont propres et dont les étudiants doivent s'approprier les caractéristiques en début de formation afin de les (re)produire. Cela explique que certains éprouvent des difficultés à réaliser des travaux de qualité parce qu'ils ne sont pas outillés pour identifier et comprendre les caractéristiques des genres de textes demandés ; ils ont donc besoin de soutien précisément dans cette démarche et pas seulement sur le plan strictement linguistique, comme c'est encore le cas dans certaines universités. En effet, la tendance des dernières décennies est d'offrir aux étudiants des mesures de remédiation ou de mise à niveau en français parce que l'on considère qu'ils ont des lacunes sur ce plan. Ces mesures peuvent prendre diverses formes et provenir de sources variées selon les universités : cours de mise à niveau, autoformation en ligne ou à travers la lecture de guides de rédaction, aide ponctuelle dans un centre d'aide en français écrit, accompagnement individualisé par les formateurs... Bien que nécessaires et pertinentes, ces mesures sont insuffisantes, car elles ne tiennent pas compte des spécificités de l'écriture et de la lecture à l'université ni du rapport à l'écrit des étudiants, composante essentielle dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit (Barré-De Miniac, 2000 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Colin, 2014). En tant que

4. Nous utilisons le terme « champ » plutôt que « domaine » en référence à l'article Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 2(1), 13-22.



formatrices de futurs enseignants fréquentant des universités francophones, il nous semble nécessaire de renforcer ou de mettre en place des mesures visant à soutenir l'appropriation, par les étudiants, des écrits universitaires à lire et à produire de même que le développement de leur rapport à l'écrit. Autrement dit, il est temps de faciliter l'entrée dans la littérature universitaire des futurs enseignants.

Cadre conceptuel : le concept de genre textuel pour transformer le rapport à l'écrit

Différents mouvements centrés sur l'écriture et visant à faciliter l'intégration et la réussite du plus grand nombre d'étudiants se sont développés, en milieu anglophone d'abord : *Writing to Learn* (Britton, 1970) ; *Writing Across de Curriculum (WAC)* ; *Writing in the Discipline (WID)* (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, et Garufis, 2005 ; Deane et O'Neill, 2011 ; Russell, 2002). Le mouvement *WAC*, par exemple, vise à aider les étudiants à mobiliser l'écrit pour le mettre au service de leurs apprentissages (Donahue, 2010), tandis que le *WID* vise plus particulièrement l'appropriation des écrits en lien avec les disciplines spécifiques. Du côté francophone, le courant de recherches sur les littératies universitaires s'est développé plus tard, à partir des années 2000, grâce aux travaux, entre autres, de Delcambre et Lahannier-Reuter (2010, 2012) ; Delcambre et Pollet (2014) ; Donahue (2008, 2010) ; Messier et al. (2016) ; Pollet (2001, 2004) ; Thyron (2011). Dans ce courant de recherches, l'écriture est conçue comme un outil d'apprentissage propre à chaque discipline ; les étudiants sont considérés encore en développement sur le plan des compétences langagières et ayant besoin de soutien pour s'appropriier les écrits à lire et à produire dans le cadre de leurs études.

Concept fondamental en didactique de l'écrit, les genres textuels, ou genres du discours « sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale » (Reuter, 2007, p.117). L'appropriation du concept de genre textuel par les étudiants est une condition pour être en mesure d'agir sur le plan du langage, tant à l'oral qu'à l'écrit, et cela parce que toute communication entre humains s'inscrit dans un genre du discours (Schneuwly et Sales Cordeiro, 2016). Dans la continuité des travaux de Volochinov et Bakhtine⁵, puis de ceux de l'équipe de didactique des langues de Genève (Bronckart, 1996 ; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 ; Schneuwly et Dolz, 1997), qui mettent au premier plan l'interaction verbale et l'aspect sociodiscursif des productions langagières, le concept de genre textuel a été repris, au Québec, par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) qui le définissent comme suit :

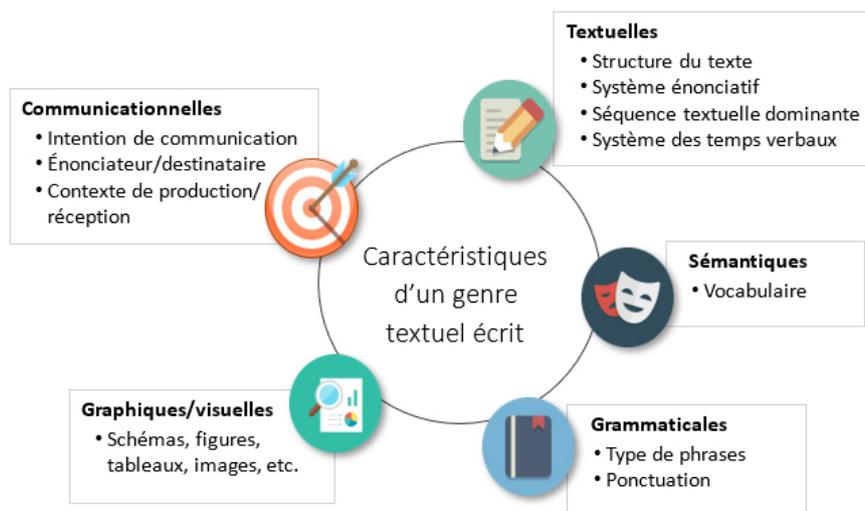
5. Pour des précisions sur le débat concernant l'origine du concept de genre, voir l'article de Bota et Bronckart (2007).



un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique, visuel ou d'oralité, souples, mais relativement stables dans le temps (p.3).

Le concept de genre textuel permet d'identifier les différents écrits que devront lire et produire les étudiants dans leur cursus universitaire, d'où son intérêt pour la didactique du français en particulier, mais aussi pour l'enseignement de l'écrit dans d'autres disciplines puisque chacune a ses genres textuels spécifiques (Libersan, 2010, 2011 ; Libersan, Claing et Foucambert, 2010).

Le travail d'analyse de 50 genres de textes utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire réalisé par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) aboutit à une définition opérationnelle du concept de genre textuel grâce à la description de cinq types de caractéristiques dont l'identification permet d'affirmer qu'un texte appartient à une famille spécifique. Pour les genres écrits, ces caractéristiques sont d'ordre communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel (voir figure 1). Les caractéristiques communicationnelles ont trait à la situation et à l'intention de communication : Qui écrit (énonciateur) ? À qui (destinataire) ? Dans quel but (intention) ? D'où (contexte de production) ? Les caractéristiques textuelles renvoient à la structure générale du texte, au système énonciatif (comment se manifeste l'énonciateur dans le texte ? quelles voix convoque-t-il ?), au type de séquences qui composent le texte (descriptive, narrative, argumentative...). Les caractéristiques sémantiques concernent entre autres les aspects liés au type de vocabulaire utilisé dans le texte (familier, courant, soutenu, spécialisé...). Les caractéristiques grammaticales renvoient à des particularités comme le type de phrases utilisées ou la ponctuation. Enfin, les caractéristiques graphiques ou visuelles concernent l'usage des tableaux, figures, graphiques, images, etc.



Adapté de Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015)

Figure 1 : Caractéristiques d'un genre textuel écrit



Bien que la définition du genre textuel et de ses caractéristiques proposée par Chartrand et al. (2015) ait été élaborée à partir de genres d'écrits en usage au primaire et au secondaire, ce cadre d'analyse, une fois maîtrisé, peut s'appliquer à n'importe quel genre de texte. Il permet de s'approprier les caractéristiques d'un nouvel écrit, facilitant ainsi le travail de rédaction de ce genre ou une meilleure compréhension en lecture. L'appropriation du concept de genre textuel est donc au cœur de l'activité de formation que nous proposons. Toutefois, alors que Chartrand et al. ont conçu l'ouvrage des 50 genres pour aider les enseignants du primaire et du secondaire à mieux encadrer leurs élèves dans la réception et la production de genres écrits et oraux, nous utilisons le concept de genre textuel comme outil que nous mettons au service d'étudiants universitaires pour leur faciliter l'appropriation des genres de textes à lire et à produire dans leur programme d'études. Il est important de souligner que, lorsque le public visé par nos formations est constitué de futurs enseignants du primaire ou du secondaire (profil français), l'appropriation du concept de genre textuel est utile pour eux à la fois pour leurs études universitaires et pour leur future pratique d'enseignement, puisque le genre textuel est un concept important dans l'enseignement du français au primaire et au secondaire aussi bien au Québec (MELS, 2003, 2009, 2011) qu'en Suisse (Marmy, Dolz et Silva-Hardmeyer, 2018).

Description de l'activité de formation

L'activité que nous proposons est donc conçue pour permettre à des étudiants universitaires en formation à l'enseignement ou autres de s'approprier le concept de genre textuel et ses diverses caractéristiques. Avec ce concept, les étudiants ont entre les mains un « mégaoutil » (Schneuwly, 1995) pour développer leurs compétences à lire et à écrire à l'université, soit hausser leur niveau de littératie universitaire, et les rendre plus autonomes dans leurs tâches de lecture et d'écriture.

Afin que les étudiants puissent comprendre en profondeur le concept de genre textuel et son utilité, nous avons opté pour une approche inductive adaptée de la démarche active de découverte, telle que proposée par Chartrand (1996). La démarche met les étudiants dans une posture d'enquêteurs qui, sur la base d'un corpus de textes fournis par la personne formatrice, observent, repèrent des indices, procèdent à des regroupements, formulent des hypothèses, les vérifient et en tirent certaines conclusions. Tout cela sous la guidance de la formatrice ou du formateur qui structure la démarche pour assurer un juste équilibre entre laisser les participants tâtonner sans repère et valider la réponse attendue.

L'activité en classe se déroule en deux phases d'environ 75 à 90 minutes chacune : d'abord les étudiants travaillent sur un corpus de 12 textes courts n'ayant aucun lien avec les écrits de leur formation, cela afin qu'ils apprennent à reconnaître les caractéristiques des genres textuels par contraste d'abord. Au cours de cette première phase, les étudiants s'approprient une grille des caractéristiques des genres textuels avec le soutien de la formatrice ou du



formateur. Dans une deuxième phase, ils appliqueront la grille sur des écrits de leur formation. Dans le cadre de cet article, nous ne présentons que la première phase de la démarche, soit la phase d'appropriation, laquelle peut être menée telle quelle dans différents contextes ou programmes de formation. La deuxième phase se déroule sur la base des écrits spécifiques à un programme de formation.

Présentation du corpus de la première phase

Quatre genres textuels faisant partie du quotidien des étudiants ont été sélectionnés sur la base de deux critères : leurs caractéristiques contrastées et leur brièveté. Nous avons opté pour des descriptions publicitaires de produits à vendre, des consignes de sécurité, des quatrième de couverture et des recettes de cuisine. Pour chacun de ces quatre genres textuels, nous avons sélectionné trois exemples, le corpus compte donc 12 textes. Chacun des quatre genres a des caractéristiques qui le distinguent nettement des autres tant sur les plans communicationnel, textuel, sémantique, grammatical que graphique ; cependant, les trois textes du même genre – par exemple les trois recettes – sont assez homogènes de façon à mettre clairement en évidence les caractéristiques propres à ce genre textuel. Les textes choisis sont courts afin que l'activité puisse être réalisée en moins de 90 minutes. Le tableau 1 résume les principales caractéristiques de chacun des genres de textes retenus.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des genres de textes retenus

 Caractéristiques communicationnelles				
Genre textuel	Description publicitaire d'un produit	Consignes de sécurité	Quatrième de couverture	Recette
Intention de communication <i>Quel est le but de ce texte ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Donner envie d'acheter le produit 	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en garde, prévenir le danger, protéger la vie et l'intégrité physique 	<ul style="list-style-type: none"> Capter l'attention pour faire lire (et acheter) l'ouvrage en soulignant son intérêt et son originalité 	<ul style="list-style-type: none"> Permettre d'exécuter une recette (faire agir)
Énonciateur <i>Quel est le statut de celui qui écrit ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Service des communications de l'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> Représentant du chef d'entreprise ; Responsable ; Ministère... 	<ul style="list-style-type: none"> Équipe de rédaction de la maison d'édition 	<ul style="list-style-type: none"> Chef cuisinier ou cuisinière
Destinataire <i>À qui le texte est-il destiné ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Clients potentiels ou intéressés par le produit 	<ul style="list-style-type: none"> Usagers ; Travailleurs 	<ul style="list-style-type: none"> Lectorat potentiel ciblé (étudiants, chercheurs, parents...) 	<ul style="list-style-type: none"> Grand public ou spécialistes culinaires
 Caractéristiques textuelles				
Structure du texte <i>Comment le texte est-il organisé ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> Texte bref Parfois : détails techniques (liste à puces) 	<ul style="list-style-type: none"> Liste d'énoncés Organisation en tableau 	<ul style="list-style-type: none"> Notes sur l'auteur Résumé de l'ouvrage Information sur l'éditeur 	<ul style="list-style-type: none"> Titre, intertitre Liste à puces (ingrédients ; suivis de la marche à suivre)



Système énonciatif <i>Comment l'auteur se manifeste-t-il dans son texte ?</i>	• Énonciateur présent (vocabulaire connoté)	• Énonciateur présent (emploi de l'impératif)	• Énonciateur présent (vocabulaire connoté)	• Généralement, énonciateur absent
Système des temps verbaux	• Présent	• Impératif	• Présent	• Infinitif (marche à suivre)
Caractéristiques sémantiques				
Vocabulaire <i>Quel type de vocabulaire est utilisé ?</i>	• Courant et spécialisé	• Courant et spécialisé	• Courant et parfois soutenu	• Courant et spécialisé
Caractéristiques grammaticales				
Structure de phrase <i>Quel type de phrases est utilisé ?</i>	• Phrases déclaratives • Phrases sans verbes	• Phrases impératives • Phrases courtes, faciles à comprendre	• Phrases déclaratives, exclamatives et interrogatives	• Phrases infinitives • Phrases sans verbe
Ponctuation <i>Y a-t-il des particularités sur le plan de la ponctuation ?</i>	• Neutre	• Neutre	• Expressive et neutre	• Neutre
Caractéristiques graphiques ou visuelles				
Iconographie <i>Y a-t-il des illustrations ?</i>	• Photo du produit	• Illustrations • Symboles universels	• Souvent : illustrations ou photo de l'auteur	• Souvent : photo du plat terminé ou des ingrédients utilisés
Mise en page <i>Y a-t-il des particularités sur le plan de la mise en page ?</i>	• Blocs séparés : texte suivi (description) et liste à puces (détails)	• Texte encadré	• Blocs séparés : notes sur l'auteur, synopsis de l'ouvrage, commentaires de critiques	• Blocs séparés : liste des ingrédients et marche à suivre
Typographie <i>Y a-t-il des particularités sur le plan de la typographie ?</i>	• Titres des sections (description, détails) en gras et/ou en majuscule • Taille de caractères moyenne	• Utilisation de majuscules, de caractères gras et de couleurs • Grande taille de caractères	• Titre de l'ouvrage et nom de l'auteur en gras et/ou en majuscule • Parfois, utilisation de couleurs différentes pour les titres, le texte et la collection • Police neutre, taille de caractères moyenne	• Taille de caractères moyenne

Déroulement de l'activité

Chaque personne reçoit d'abord le corpus des 12 textes placés dans un ordre aléatoire.

Étape 1 : *Apprivoiser le concept de genre textuel (env. 5 min.)*

Regroupés en équipe de trois, les étudiants reçoivent la consigne de classer les textes sur la base de leurs ressemblances.

Cette tâche est assez simple étant donné que les textes ont été choisis pour leurs caractéristiques contrastées, ce qui permet de mettre en évidence la connaissance intuitive que les participants ont des genres textuels.



À noter toutefois que la tâche peut générer discussions et controverses dans un groupe hétérogène sur le plan de la culture par exemple ou de la formation disciplinaire.

Étape 2 : Identifier les caractéristiques des genres textuels (20-30 min.)

Individuellement d'abord, les étudiants doivent tenter de justifier les regroupements opérés à l'étape 1 puis, en équipe de trois, ils comparent leurs justifications. La consigne donnée est celle-ci : identifiez des caractéristiques des textes qui vous permettent de justifier qu'ils sont du même genre.

On peut s'attendre à ce qu'ils ressortent des aspects liés à diverses caractéristiques : même structure du texte, même destinataire, présence d'illustrations, etc. Après une dizaine de minutes d'échanges en équipe, la formatrice écrit au tableau les caractéristiques observées par les étudiants : les éléments mentionnés par ceux-ci seront classés au fur et à mesure par la formatrice qui les écrira sous les catégories de caractéristiques génériques.

À partir des éléments notés au tableau, la formatrice demande aux étudiants de rédiger en équipe une définition du genre textuel. Cette étape est importante, car au vu du travail qui précède, il est possible que les définitions des étudiants se rapprochent de la définition de Chartrand et al. (2015). En ayant tenté de la formuler, les étudiants devraient mieux saisir les nuances de la définition et, ainsi, commencer à construire le concept de genre textuel. Quand chaque équipe a proposé sa définition, la formatrice présente celle de Chartrand et al. Puis, en plénière, une discussion a lieu afin de valider les caractéristiques communes, mais aussi de discuter des éléments divergents entre les définitions proposées par les étudiants et la définition de Chartrand et al. afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles ces éléments de définition ne sont pas retenus.

Au terme de cette deuxième étape, les étudiants doivent remplir un tableau leur permettant de consigner les caractéristiques de chacun des genres textuels (semblable au tableau 1, avec les intitulés de lignes et de colonnes, sans les contenus).

Étape 3 : Reconnaître les caractéristiques des genres textuels (40 min.)

À ce stade, en interaction avec les étudiants, la formatrice présente une à une chacune des caractéristiques (communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques) en prenant en exemple un des quatre genres de textes du corpus. La description d'un produit à vendre (voir encadré ci-dessous⁶) servira à illustrer notre propos.

6. https://www.stokesstores.com/fr/casserole-en-fonte-rouge-breton-par-remy-olivier-1-8-1.html?utm_source=google_shopping&gclid=EAIaIQobChMIImNCB_O3k4QIVoaOzCh2PiQRgEAYYASABEgLvlfD_BwE

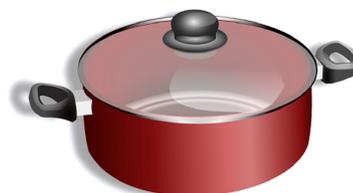


Description

Mijotez à la perfection dans cette casserole en fonte Breton par Remy Olivier. Conçue en fonte émaillée ultra résistante, elle distribue la chaleur également et sa surface antiadhésive la rend facile à nettoyer ! De plus, sa vive couleur rouge fait d'elle l'ustensile idéal pour passer du four à la table et pour ajouter du style à votre salle à manger.

Détails

- Marque : Remy Olivier
- Rouge
- Fabriqué en fonte
- 1,8 L, 9 po x 7 po x 3,5 po
- Couvercle : 7,1 po
- Fini émaillé
- Conception ultra solide
- Adéquat pour la cuisinière : au gaz, électrique, vitrocéramique et halogène (pour mijoter)
- Éviter de surchauffer
- Va au four jusqu'à 220°C
- Lavage à la main
- Ne pas immerger complètement
- Sécher immédiatement
- Garantie de 25 ans



Caractéristiques communicationnelles

Pour commencer, la formatrice dégage les caractéristiques communicationnelles de la description d'un produit : elle demande d'abord aux étudiants l'intention de communication du texte, autrement dit, son but. Les étudiants arrivent assez facilement d'habitude à trouver qu'il s'agit de convaincre le consommateur d'acheter la casserole. Ils ont toutefois plus de difficulté à répondre aux questions suivantes : qui est l'énonciateur ? Il faudra sans doute plusieurs interventions pour en arriver à trouver que l'énonciateur est un employé du service des communications de la chaîne de magasin qui vend le produit. Le destinataire toutefois sera trouvé aisément : c'est le client intéressé par le produit.

Cela fait, les étudiants cherchent l'intention de communication, l'énonciateur et le destinataire des trois autres genres de textes du corpus, individuellement d'abord, puis en petites équipes. Un retour en plénière est effectué pour confirmer, enrichir ou modifier les réponses trouvées.

Caractéristiques textuelles

On passe ensuite à la découverte des caractéristiques textuelles à partir de la description de la casserole : les étudiants devraient observer assez facilement que la structure est caractérisée par un court paragraphe (précédé du titre «Description») et une liste à puces (précédé du titre «Détails»). Plus difficile sera l'analyse du système énonciatif, car les étudiants ne sont généralement pas familiers avec le phénomène de la modalisation qui peut prendre des formes variées comme l'emploi de pronoms personnels, d'un vocabulaire connoté, de verbes de modalisation (devoir, pouvoir...), de discours rapportés, de ponctuation expressive, etc. La formatrice demande d'abord si l'énonciateur se manifeste dans son texte, puis quels sont les indices qui permettent de sentir sa présence. Les étudiants sauront peut-être en nommer quelques-uns, mais ils auront besoin d'être guidés pour en arriver à comprendre que l'énonciateur se manifeste de plusieurs façons :



il interpelle directement le lecteur, d'abord par l'emploi d'un verbe à l'impératif (*Mijotez*) puis, plus loin, par l'emploi du déterminant personnel *votre*. Il utilise aussi plusieurs termes connotés visant à mettre en valeur la casserole et les avantages de son utilisation : *Mijotez à la perfection, ultra résistante, sa vive couleur rouge, l'ustensile idéal, ajouter du style*. Enfin, il utilise un point d'exclamation pour donner de l'expressivité à son propos. La multiplication d'exemples de modalisation devrait permettre aux étudiants de mieux reconnaître ce phénomène, aussi bien dans les textes d'autrui que dans leurs propres textes, ce qui leur sera assurément utile durant toutes leurs études.

Pour ce qui est du système verbal, dernier aspect des caractéristiques textuelles que nous voulons faire observer, les étudiants verront qu'il est dominé par l'emploi du présent de l'indicatif.

À nouveau, les étudiants repèrent dans les autres textes du corpus, individuellement d'abord, les caractéristiques qui viennent d'être étudiées, puis ils comparent leurs réponses en petits groupes. En plénière, la formatrice accordera une attention particulière aux observations faites concernant le système énonciatif.

Caractéristiques sémantiques

Parmi les aspects des caractéristiques sémantiques, dans le contexte qui est le nôtre, nous avons choisi de ne faire observer que le type de vocabulaire utilisé. La formatrice expliquera, si nécessaire, la différence entre les registres de langue. Les étudiants pourront alors observer que, dans la description de produit, le texte est rédigé dans un vocabulaire que nous qualifions de courant, pour le distinguer du vocabulaire familier ou soutenu. Dans ce genre de textes, on pourrait trouver des mots appartenant à un langage spécialisé, c'est-à-dire propre à un domaine professionnel particulier, comme dans la restauration.

Comme précédemment, les étudiants identifient le vocabulaire des autres textes du corpus, seuls puis en équipe.

Caractéristiques grammaticales

Sur le plan des caractéristiques grammaticales, nous faisons observer les types de phrases et la ponctuation. Un rappel de ces notions grammaticales pourrait être nécessaire au préalable. Les étudiants devraient reconnaître le type de phrase impérative, déclarative, infinitive (dans l'énumération sous forme de liste) et des phrases sans verbe comme *Fini émaillé, Lavage à la main...* Hormis l'emploi du point d'exclamation, la ponctuation est « neutre », c'est-à-dire qu'il n'y a rien de particulier à signaler.

Après que les étudiants ont repéré les caractéristiques grammaticales dans les autres textes, nous terminons cette troisième étape de l'activité par l'observation des caractéristiques graphiques et visuelles.



Caractéristiques graphiques et visuelles

Dans notre exemple, les étudiants noteront qu'il y a une photo du produit à vendre; ils devraient observer aussi que la mise en page comporte deux blocs de textes et des titres de section en caractères gras. Ils observent ensuite ces mêmes caractéristiques dans les autres genres de textes.

Étape 4: *clôture de la phase d'appropriation (5 - 10 min.)*

Pour terminer la phase d'appropriation de l'activité, la formatrice passe en revue les différentes caractéristiques qui viennent d'être étudiées et rappelle les questions à se poser devant tout nouveau genre de texte à lire ou à produire. Une fiche synthèse est remise aux étudiants en vue de la deuxième phase de l'activité. Celle-ci peut avoir lieu tout de suite après la première phase ou quelques jours plus tard, mais il est impératif de donner l'occasion aux étudiants d'utiliser la grille d'analyse des caractéristiques d'un genre textuel avec d'autres textes – cette fois-ci des écrits de leur programme de formation – si l'on veut qu'ils s'approprient pleinement la démarche. Lors de la deuxième phase, la formatrice fournira un corpus d'au moins trois textes d'un même genre textuel – par exemple des rapports de stage – et elle aura au préalable dégagé elle-même les caractéristiques de ce genre. Il va de soi que le bon déroulement de l'activité repose d'abord sur la maîtrise du concept de genre textuel par la personne qui anime l'atelier. Pour être à l'aise avec la démarche et prêts à répondre aux nombreuses questions des étudiants, les formateurs gagneront en assurance s'ils constituent eux-mêmes le corpus de textes soumis aux participants et s'ils s'exercent à en reconnaître les caractéristiques avant l'atelier. L'introduction du document de Chartrand et al. (2015) sera assurément une source utile et complémentaire à cet article, de même que d'autres écrits sur le genre textuel.

Retombées et déploiement

Cette activité a été expérimentée dans les deux dernières années auprès de plus de 200 étudiants, dans différents contextes de formation, et toujours dans le même but, soit permettre aux participants de s'approprier le concept de genre textuel en apprenant à reconnaître les caractéristiques de certains genres de texte. Quels que soient le niveau universitaire, le programme de formation, l'âge ou le niveau de compétence en français des participants à nos ateliers, divers indices témoignent de l'intérêt suscité par cette formation: engagement dans l'activité, discussions animées dans les équipes de travail, questions pertinentes et commentaires constructifs. Pour beaucoup, ce qui est appris dans l'atelier permet de catégoriser et d'organiser des connaissances déjà-là, mais non conceptualisées. La plupart des étudiants reconnaissent l'apport du concept de genre dans le développement de leur compétence à lire et à écrire à l'université, car la capacité à identifier les caractéristiques d'un genre de texte leur permet, d'une part, de savoir quoi observer dans un exemple de texte qu'ils ont à produire et, d'autre part, de poser des questions de clarification des consignes à leurs formateurs. À qui s'adresse-t-on? Dans quel but? Doit-on se manifester dans ce texte ou adopter une posture distante? Etc.



À partir de l'automne 2019, un projet pilote de formation à la littératie universitaire sera mené à l'Université de Sherbrooke. Deux groupes de 30 étudiants recevront chacun 15 h de formation réparties en six ateliers sur les sessions d'automne et d'hiver. L'activité d'appropriation du genre textuel amorcera la formation et sera suivie d'activités autour des genres universitaires à lire et à produire durant la première année de formation ; d'autres contenus touchant à la littératie universitaire seront également abordés comme la question des normes ou des compétences informationnelles.

Parallèlement, un dispositif de recherche sera déployé pour documenter les retombées du projet pilote et permettre ainsi de peaufiner cette formation à la littératie universitaire en vue de l'offrir, à partir de l'année universitaire 2020-2021, à tous les futurs enseignants de l'Université de Sherbrooke (N=500) et de l'Université du Québec en Outaouais (N=300). De plus, afin d'assurer la pérennité de la formation et d'être en mesure de la diffuser dans d'autres universités, une version en ligne sera proposée dans un proche avenir⁷. Le cours en ligne inclura un module sur l'appropriation du concept de genre textuel et celui-ci sera offert aux formateurs, car les besoins de se construire une compréhension commune du concept de genre et de son opérationnalisation sont fondamentaux pour assurer une formation cohérente, rigoureuse et pérenne dans la transformation du rapport à l'écrit des étudiants universitaires.

7. Un financement du ministère de l'Éducation et de l'enseignant supérieur du Québec a d'ailleurs été octroyé à cette fin.



Références

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Ind.: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Bota, C., & Bronckart, J.-P. (2007). Volochinov et Bakhtine : deux approches radicalement opposées des genres de texte et de leur statut. *Linx*, 56, 67-83
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. New York, NY: Penguin.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p.197-225). Montréal, Québec : Les éditions logiques.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12). Namur, Belgique : Diptyque.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Québec, Québec : Didactica
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Orléans, Orléans, France.
- Deane, M., & O'Neill, P. (dir.). (2011). *Universities into the 21st century. Writing in the Disciplines*. Hampshire, Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Dans C. Blaser & M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p.11-42). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques*, 153/154, 3-19.
- Delcambre, I., & Pollet, M.-C. (2014). Présentation. *Revue de recherches en éducation*, 53, 3-8.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schnewly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (vol. 4). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). Évolution des pratiques et des discours sur l'écrit à l'université : étude de cas. *Lidil*, 41, 137-160.
- Libersan, L., Claing, R., & Foucambert, D. (2010). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique. Rapport 2009-2010*. Montréal, Québec : CCDMD/Collège Ahuntsic.
- Libersan, L. (2010). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : pourquoi une approche par genres? *Correspondance*, 16(1).
- Libersan, L. (2011). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : recherche préalable et principes pédagogiques. *Correspondance*, 16(2).
- Marmy, V., Dolz, J., & Silva-Hardmeyer, C. (2018). Les genres textuels dans la formation des enseignants. Dans J. Dolz & R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, France : Septentrion.
- MELS. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 1^{er} cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=secondaire1>
- MELS. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. 2^e cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>
- MELS. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp>
- Messier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Guay, A., & Lafontaine, L. (2016). Développement des compétences en littératie universitaire : des résultats de recherche à la mise en place d'un cours de baccalauréat. *Language and Literacy*, 18(2), 79-112.



- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et systèmes de communication à l'université*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121/122, 81-92.
- Reuter, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s). *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18.
- Russel, D. R. (2002). The Writing Across the Curriculum movement: 1970-1990. Dans T. M. Zawaki & P. M. Rogers (dir.), *Writing Across the Curriculum: a critical sourcebook* (p. 15-45). New York, NY: Bedford/St.Martin's.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal, Québec: Les Éditions Logiques.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 2(1), 13-22.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Schneuwly, B., & Sales Cordeiro, G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement: comparaison de deux approches didactiques. Dans G. Sales Cordeiro & D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 83-128). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Thyrion, F. (2011). *Les voies du discours. Recherche en sciences du langage et en didactique du français*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Presses Universitaires de Louvain.