RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures
Les cahiers de l'Acedle

13-3 | 2016
Travailler sur et à partir de textes écrits en classe de langue étrangère

Le « travail textuel » (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire

Quelques observations en Suisse romande

Ingo Thonhauser

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rdlc/1441
DOI : 10.4000/rdlc.1441
ISSN : 1958-5772

Éditeur
ACEDLE

Référence électronique
Ingo Thonhauser, « Le « travail textuel » (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-3 | 2016, mis en ligne le 06 janvier 2017, consulté le 17 juin 2020. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/1441 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.1441

Ce document a été généré automatiquement le 17 juin 2020.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Le « travail textuel » (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire

Quelques observations en Suisse romande

Ingo Thonhauser

Introduction : « Textarbeit » et l'enseignement de l'allemand à de jeunes apprenant-e-s en Suisse romande

1 Le projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation » du Conseil de l'Europe part de l'idée que « toute construction de connaissances en contexte scolaire, quelles que soient les disciplines considérées, passe par un travail langagier. » (Beacco et al. 2010, 5). Ce constat est bien visible dans la Plateforme de ressources de l'éducation plurilingue et pluriculturelle, qui « illustre les différences de statut des langues dans l'Ecole et leurs relations » (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp) et montre une nouvelle orientation qui dépasse la focalisation du travail du Conseil sur l'enseignement/l'apprentissage des langues vivantes.

2 Pour les expert-e-s de ce projet, les « genres discursifs » sont des composantes importantes de la dimension linguistique de la construction des connaissances. Une réflexion autour du rôle des textes et des genres textuels ne concerne pas uniquement l'enseignement de la « langue comme matière » ou les aspects linguistiques de l'enseignement des autres matières, mais aussi l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (Germain 2003, Hüllen 2005). L'absence d'une discussion approfondie de la dimension textuelle dans la conceptualisation de la compétence de communication est une des lacunes du Cadre européen commun pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe 2000). Les auteurs du CECR insistent sur le fait que toute activité langagière

implique un « traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits » (CECR 19), mais dans les descriptions de la compétence linguistique des apprenant-e-s/utilisateurs/trices d'une langue on regrette l'absence d'un lien systématique entre les aspects du savoir linguistique et la dimension pragmatique et textuelle : *« Zunächst gewinnt ein beträchtlicher Bestandteil der sprachlichen Mittel seine Funktionalität erst durch den Bezug auf Text und Diskurs – wichtige Ansätze der funktionalen Grammatik versuchen, dies auch bei der Beschreibung der grammatisch-morphologischen Sprachmittel systematisch mit einzubeziehen. »* (Fandrych 2008, 27). Si nous acceptons, et je pense que nous avons des bonnes raisons pour le faire, ce changement de perspective dans la description linguistique de « l'objet d'enseignement » - la langue allemande dans notre contexte - il en découle d'importantes implications : il faudrait s'intéresser au contexte de la grammaire et du lexique - et ce contexte est tout d'abord un contexte textuel. En didactique de l'allemand langue étrangère (LE), on parle de ce travail avec les textes et les genres textuels en utilisant le terme « Textarbeit », un terme technique qui – à ma connaissance - n'existe pas dans le même sens dans les autres didactiques des langues étrangères pour décrire des activités d'enseignement/d'apprentissage qui impliquent l'utilisation de la langue écrite. Avec les mots d'un didacticien qui a beaucoup contribué au développement de l'enseignement des langues dans les pays germanophones, il s'agit de « Arbeit an, mit und nach Texten » (Piepho 1990 : 4) – de « travail autour de textes », pourrait-on dire, en classe de langue.

3 Il est important de constater que ce « travail textuel » a toujours une orientation double : les « textes » dans l'enseignement des langues appartiennent à un genre textuel et on peut distinguer des genres textuels typiquement scolaires, comme le *texte lacunaire* ou la *dissertation*, et des genres textuels dans le sens plus large de la communication écrite. D'un côté, il' s'agit de genres textuels allemands avec leur caractéristiques langagières et culturelles ; de l'autre, un certain nombre de ces genres textuels fait aussi partie de l'enseignement/l'apprentissage de la langue de scolarisation (Ls), avec bien entendu certaines similitudes et certaines différences (cf. les travaux en linguistique textuelle comparative, *e.g.* Adamzik 2001). Dans ce sens, le « travail textuel » en classe de langue étrangère ne se limite pas au développement des compétences en allemand, mais fait aussi référence au développement d'une compétence transversale (on pourrait la nommer « common underlying proficiency », cf. Cummins 2000), d'une « compétence textuelle » des élèves, définie comme la capacité des apprenant-e-s de tirer profit des ressources communicatives de l'écrit, en écrivant et en lisant, dans un contexte d'enseignement/apprentissage socioculturel déterminé (« *Textkompetenz ist die Fähigkeit der Lernenden, die kommunikativen Ressourcen der Schriftlichkeit in einem soziokulturell bestimmten Lehr- und Lernkontext lesend und schreibend zu nutzen* » cf. Thonhauser 2008a et b). Par conséquent, je reformulerais le constat de départ des travaux du projet du Conseil de l'Europe de la manière suivante : « Tout apprentissage passe par le texte ».

4 Comme je m'intéresse dans ma contribution à l'enseignement d'une langue étrangère à de jeunes apprenant-e-s, je vais focaliser le rôle et la fonction des textes dans ce domaine. On constate que la recherche insiste sur les liens entre textes/genres textuels et apprentissage ; les travaux montrent un certain consensus sur le rôle des textes dans le sens d'une valorisation des littératies des élèves et de l'exploitation d'une approche narrative (*e.g.* Cameron 2001 : ch.3.5, Kubanek-German 2003 et Bleyhl 2002 ; Edelenbos et al. 2006, Edelenbos et Kubanek 2009, Kubanek 2012, Legute et al. 2009 chap 7. et Muller 2013).

5 Voilà une bonne raison de s'intéresser aux textes et aux genres textuels dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère dans le contexte de l'école primaire en Suisse Romande (canton de Vaud).

6 Finalement, il est utile d'expliquer l'utilisation du terme *genre textuel* dans cette contribution. Il existe évidemment un grand nombre de termes techniques pour classer l'univers des textes, souvent très fortement liés aux différentes traditions disciplinaires. Dans la recherche germanophone, on trouve le terme « *Gattung* » *(genre)* souvent dans le contexte des études littéraires ; le terme général en linguistique allemande est « *Textklasse* », le terme « *Textsorte* » est utilisé afin de décrire des types de textes présents dans le savoir linguistique des utilisateurs de la langue. Finalement, on parle de « Textmuster » (aussi « Textordnungsmuster ») pour décrire des structures des textes comme la narration, l'argumentation ou la description (cf. Thonhauser 1997, les travaux de H. Feilke).[1] La complexité terminologique s'explique par le fait que la recherche en linguistique textuelle allemande a abandonné l'idée d'une typologie universelle des textes et propose comme démarche de recherche une orientation vers la description des types de textes sur la base des corpus spécifiques en adaptant les critères d'analyse et de classification au corpus étudié (Adamzik 2008). La pluralité terminologique est un résultat de cette orientation. Une étude approfondie et comparative des conceptualisations de *texte* et *genre* serait souhaitable (cf. Adamzik 2001), mais dans ma contribution je me contenterai d'une explication des termes utilisés. La définition suivante montre l'acception du terme « Textsorte » en didactique de l'allemand : « *Unter Textsorten wird im Allgemeinen eine Klasse von Texten verstanden, die als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen zuzuordnen sind* » (Thurmair 2010, 284). Il s'agit donc de groupes de textes avec des caractéristiques linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques communes ; l'utilisation des types de textes en question implique une connaissance des structures textuelles, du lexique et de la grammaire, mais aussi des pratiques sociales scolaires et extrascolaires associées à l'utilisation des textes. C'est dans ce sens que je vais utiliser le terme *genre textuel* dans ma contribution. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage de l'allemand langue étrangère à de jeunes apprenant-e-s, *genre textuel* couvre les textes littéraires (les contes, les récits, les poèmes) et d'autres textes dit « authentiques »[2], mais aussi les textes « adaptés » au ou transformés par le contexte scolaire : dans ce cas, je parlera de *genre textuel scolarisé*.

7 Finalement, le terme *genre textuel scolaire* décrit les textes « fabriqués » pour l'enseignement/l'apprentissage ou les genres dont l'origine est l'école, *e.g.* la *dissertation*, la « *Erörterung* », ou le *texte lacunaire* dans ses multiples réalisations. Cette dernière catégorie a attiré l'attention de la recherche ; Schneuwly et Dolz constatent déjà en 1997 : « En devenant objet d'enseignement, tout genre textuel devient genre scolaire » (Schneuwly/Dolz 1997, 27). Schleppegrell (2004) parle de « genres of schooling » dans le cadre d'une approche dans la tradition de Halliday et Feilke a proposé le terme « textdidaktische Gattung » (Feilke 2012 : 168) en didactique de l'allemand langue de scolarisation.

8 Dans ma contribution je présenterai les premiers résultats d'un projet de recherche qui vise à répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les caractéristiques du travail textuel (« Textarbeit ») comme « pratique située »[3] dans l'enseignement de l'allemand L2 à de jeunes apprenant-e-s ?
- Quelles sont les conceptions des enseignant-e-s concernant l'utilisation de la langue écrite afin de développer la compétence de communication en allemand ?

9 Dans cette contribution, je focalise sur la première question, donc le travail textuel préconisé dans le plan d'études et dans les moyens d'enseignement. Les données empiriques suivantes seront prises en compte :

- l'analyse des descriptions de la compréhension de l'écrit et de la production de l'écrit en langue de scolarisation et en langue étrangère (allemand) du Plan d'études Romand (PER).
- l'analyse de deux moyens d'enseignement (« Tamburin 1 » et « Genial A1 »).

10 Il s'agit d'analyser les extraits du PER et des moyens d'enseignement en termes des textes et des genres textuels mentionnées en lien avec les objectifs d'apprentissage afin d'arriver à une description de la « compétence textuelle » visée.

11 Afin de comprendre le travail textuel comme « pratique située », il est nécessaire d'observer cette pratique. Dans le cadre de cet article, je me contenterai de présenter les premiers résultats des entretiens avec un groupe d'enseignant-e-s, l'observation de l'enseignement (cf. chap. 4) constituant une information complémentaire.

Le domaine langues dans le *Plan d'études Romand* (PER), les genres textuels et le travail textuel

12 En Suisse romande, l'allemand est la première langue étrangère (obligatoire) que les élèves commencent à apprendre en 5ème année scolaire. Le Plan d'études Romand (PER), en cohérence avec l'orientation de l'enseignement des langues en Suisse, qui met un accent fort sur « une démarche intégrative » (cf. Hutterli 2012, 8), propose un domaine « Langues » avec des visées prioritaires communes pour le français, l'allemand et l'anglais :

13 Le domaine *Langues*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maitrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères. Le domaine contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place. (http://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg/)

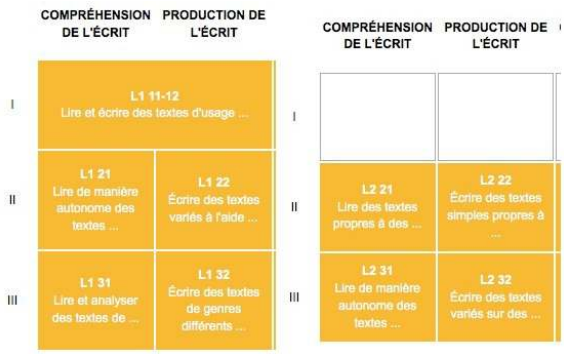
14 Le travail textuel en allemand langue étrangère se situe donc dans un contexte spécifique, se basant sur l'entrée à l'écrit en français, langue de scolarisation (Ls). Il me semble important de noter ici que cette perspective intégrative nous amène à questionner la distinction usuelle entre « langue étrangère » et « langue seconde » : on parle de « langue seconde » dans des contextes scolaires dans lesquels certains élèves sont confrontés à une langue de scolarisation qui n'est pas leur langue maternelle – *e.g.* le français en Suisse romande pour les élèves allophones qui parlent une ou plusieurs autres langues comme L1. Les objectifs caractéristiques du CITE 1 (*e.g.* l'entrée à l'écrit, le développement de connaissances culturelles, d'une compréhension du fonctionnement de la langue et du langage) sont les mêmes pour tous les élèves. Cette situation a été étudiée dans de différents contextes et les conséquences constituent le sujet de débats en éducation portant sur succès et échec scolaire (cf. les études PISA, Cummins 2000 et, pour l'allemand langue seconde, Schmölzer-Eibinger 2008). Une langue étrangère semble-t-il devrait être autre chose : une discipline enseignée plus tard dans le curriculum avec l'objectif de développer une compétence fonctionnelle dans cette langue ; par

conséquent, une langue étrangère devrait avoir une fonction dans le système éducatif tout à fait différente de la Ls. Or, en focalisant l'approche de la langue sur des textes, sur le travail avec des textes et ses genres textuels, cette distinction nette entre « langue seconde » et « langue étrangère » au niveau des fonctions dans le système scolaire n'est plus si évidente : dans leur « travail textuel » en langue étrangère, les élèves rencontrent des genres textuels similaires ou déjà travaillés en Ls, peut-être aussi des stratégies (*e.g.* de lecture/ de production écrite) et même certains contenus (*e.g.* des contes) déjà abordés en Ls. Il y a donc une interaction entre langue étrangère et Ls et il semble logique que l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère puisse contribuer au développement de compétences en Ls et – bien sûr – vice-versa.[4] Bien évidemment, il s'agit d'un aspect commun entre « langue seconde » et « langue étrangère » et je ne questionne pas la différence principale entre les deux, i.e la présence ou pas de la langue dans l'environnement.[5]

15 La construction des plans d'études dans une perspective d'intégration, recommandée par le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010), et se trouvant en adéquation avec le concept d'un « Gesamtsprachencurriculum » (Hufeisen/Lutjeharms 2005 et Hufeisen 2011), est donc devenue une priorité de la politique linguistique et éducative dans un grand nombre de pays en Europe. La Suisse fait partie de ce groupe et le plan d'études Romand constiute un premier résultat[6] :

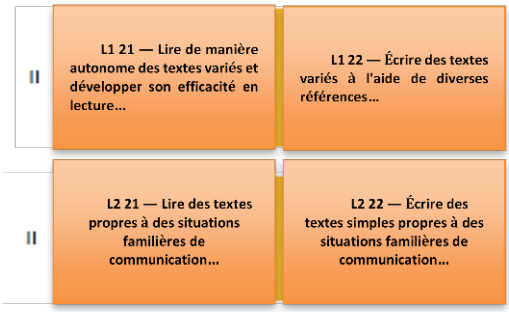
16 Dans le PER, les objectifs d'apprentissage sont présentés sous forme de listes selon les activités langagières en Ls et en LE, ce qui facilite la comparaison entre les langues. Les captures d'écran (figure 1) montrent les champs concernant la compréhension et la production de l'écrit en langue de scolarisation (« L1 ») et en allemand (L2) pendant la scolarité obligatoire (cycle I de 4-8 ans, cycle II de 9-12 ans, cycle III de 13-15 ans). En cliquant sur les champs, les lecteurs/trices trouvent les descriptions détaillées.

Figure 1 – Compréhension et production écrites en langue de scolarisation



17 J'ai choisi les champs L1 21 et 22 et L2 21 et 22 (figure 2) afin de repérer, sur la base des descriptions des « attentes fondamentales », les genres textuels mentionnés et les caractéristiques d'une « compétence textuelle ». Une synthèse des résultats sous forme de tableaux se trouve dans l'annexe 1.

Figure 2 – Champs choisis



18 **Observations**

19 1. Il est évident que le développement d'une compétence de communication en Ls selon le PER est basé sur un travail textuel : les genres textuels et leurs caractéristiques linguistiques dans le sens large donnent le cadre du travail en classe, on pourrait aussi dire « le contexte » de l'utilisation de la Ls dans la situation de l'enseignement/ d'apprentissage scolaire.

20 2. Les *genres textuels* énumérés dans le PER sont « authentiques » dans le sens où les genres choisis ne sont pas des *genres scolaires*, construits pour l'apprentissage scolaire. Néanmoins, on peut lire les descriptions des « attentes fondamentales » comme indice d'une transformation de cette authenticité. Les (genres de) textes deviennent un « double objet d'enseignement/d'apprentissage »[7] : d'un côté, les élèves travaillent avec ces textes qui représentent des *genres textuels* parfois connus parfois inconnus dans le but d'une compréhension du texte, parce que la lecture leur parait, on l'espère, intéressante et motivante et que, par conséquent, ils sont impliqués dans une activité proche de la « vie réelle ». De l'autre côté, ce « travail textuel » a un deuxième objectif, notamment de développer et de démontrer les compétences de communication en Ls et en L2 des élèves. Le « travail textuel » transforme les « genres textuels authentiques » en *genres scolarisés*.

21 Les « vrais » *genres textuels scolaires*, néanmoins, sont absents – il semble que le le PER n'accorde pas d'importance aux *genres scolaires*, qui tirent leur authenticité (et aussi leur légitimité) du contexte d'apprentissage. Il est difficile d'imaginer un enseignement d'allemand langue étrangère sans recours aux textes lacunaires !

22 3. Les descriptions des compétences à développer en L2 (allemand) semblent assez modestes et le lien entre les genres textuels mentionnés, surtout en réception, et les compétences à développer semble assez vague ; l'influence des standards prescrits par la politique linguistique et éducative en Suisse[8] est évidente : les standards nationaux de la formation en langues étrangères, adoptés par l'assemblée générale de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du concordat HarmoS, sont basés sur le modèle de compétence du CECR et prescrivent un niveau A1.2 en production et en réception. Les descripteurs focalisent uniquement sur une compétence fonctionnelle et ils ne sont pas adaptés à un public de jeunes apprenant-e-s. Il est étonnant qu'on ne trouve que des traces (pour être optimiste) des recommandations de la didactique, basées sur la recherche que j'ai brièvement évoquée dans l'introduction. Une approche narrative qui impliquerait une utilisation des textes littéraires n'est pas visible.

23 Cette lacune dans le PER est bien évidente dans la description des aspects transversaux de l'enseignement de langues (figure 3) : on a l'impression que les textes (littéraires) et la langue écrite comme instrument de communication n'existent pas en L2 (allemand) – une forte contradiction si on compare avec les « visées prioritaires communes » du PER.

Figure 3 – Absence de l'approche narrative dans le PER



24 4. Il est également difficile de déduire des descriptions du PER le rôle d'une « compétence textuelle » transversale : les descriptions de « l'écriture et des instruments de communication » sont réservés – pour le moment en tout cas – à la Ls.

Les moyens d'enseignement

25 Les deux moyens d'enseignement[9] analysés dans le cadre de cette recherche sont *Tamburin 1,* un moyen pour des enfants de 7 à 10 ans publié en 1996, et *Genial A1* de la maison Klett-Langenscheidt publié en 2002 et vise un public de jeunes apprenant-e-s (« Jugendliche »). Les deux moyens se composent de plusieurs éléments à savoir d'un livre d'élève (« Kursbuch ») et d'un livre d'exercices (« Arbeitsbuch ») ; j'ai analysé une sélection de leçons tirées de chacun de ces livres dans le but de repérer les genres textuels et les activités en lien avec ces textes, autrement dit les éléments du « travail textuel » présents dans les moyens. Dans un deuxième temps j'ai essayé de déterminer certaines caractéristiques de la compétence textuelle requise/mobilisée pour ce travail (cf. les tableaux de l'annexe 2).

26 **Observations :**

27 1. Un premier constat concerne les textes authentiques. Le choix des textes dans *Tamburin 1* – un grand nombre de chansons, de jeux comme *Der schwarze Peter* et de comptines – s'inscrit dans les principes d'une didactique qui met l'accent sur l'authenticité des activités en classe ; cependant, les textes littéraires et les éléments d'une approche narrative restent peu visibles : l'exploitation didactique d'un conte de Grimm à la fin du livre est l'exception.

28 Dans le cas de *Genial A1,* on est dans un premier temps étonné par le déséquilibre entre textes fabriqués et textes authentiques : il y a des affiches, des articles de presse ou des extraits de documents publiés dans les médias dans chaque leçon, mais la majorité des

textes sont fabriqués pour le moyen, y compris la seule lecture de deux pages (« Die Klassenarbeit », leçon 12).

29 Dans les deux cas, une analyse des éléments du travail textuel dans le moyen (*e.g.* les instructions pour les élèves, les explications, les modèles/phrases types à imiter/varier) montre le lien entre texte authentique et texte scolaire, la transformation du genre textuel authentique dans le sens d'une double exploitation : une chanson dans *Tamburin 1* est tout d'abord une chanson à chanter avec les élèves, mais aussi source du lexique à ré-exploiter dans les genres textuels scolaires comme le dialogue.

30 2. Quelles sont les caractéristiques de la compétence textuelle requise/mobilisée par les activités ? L'analyse met en évidence que les facteurs clés de la compétence textuelle dans ce cas ne sont pas les composantes d'une compétence transversale commune (Cummins 2000), mais plutôt la capacité des apprenant-e-s de tirer profit du travail textuel « scolaire », autrement dit, de saisir le sens des activités en lien avec les textes authentiques, de leur transformation et des tâches liées à cette transformation dans le but de l'apprentissage de l'allemand. Le travail textuel scolaire implique aussi – et malheureusement il s'agit souvent d'une grande partie de ce travail – une capacité d'exploiter les différentes formes du *texte lacunaire*, un genre textuel scolaire par excellence, pour l'apprentissage des langues. Les aspects transversaux d'une compétence textuelle, comme l'utilisation des stratégies de lecture, la mobilisation de connaissances, *e.g.* du lexique ou du savoir déclaratif pour citer deux exemples (cf. le concept d'une didactique intégrée de Wokusch (2008) ou d'une didactique du plurilinguisme de Candelier (2008)), sont peu visibles.

31 3. A noter aussi que le choix des genres textuels dans les deux moyens dépasse largement le nombre de genres mentionnés dans le PER, qui, comme nous l'avons déjà montré, semble trop focalisé sur une compétence fonctionnelle en langue étrangère ; cela dit, les textes littéraires et les textes qui donneraient accès à la culture de la langue cible sont aussi sous-représentés dans les deux moyens, voir absents dans le cas de *Genial A1*.

Le point de vue des enseignant-e-s : quelques observations complémentaires

32 Dans cette dernière partie, je focalise sur les résultats d'un premier entretien avec un groupe d'enseignant.e.s de « l'Etablissement Scolaire de Genolier et Environs (ESGE) », basé sur les questions suivantes :

- Le moyen d'enseignement : Quels sont les textes dans « Genial A1 » qui « fonctionnent » bien – et pourquoi ? Pourriez-vous décrire comment vous travaillez avec les textes (un ou deux exemples) ?
- Le moyen d'enseignement : Quels sont les textes dans « Genial » qui ne « fonctionnent » pas du tout (ou pas très bien) – et pourquoi ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors du travail avec les textes (réception et production écrite) dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'allemand ?
- Est-ce que vous faites des liens avec l'enseignement du Français dans votre enseignement de l'allemand ? Observez-vous du transfert positif ou négatif ?

33 Dans le but d'utiliser une approche qui valorise tout d'abord le savoir et le savoir-faire des enseignant-e-s, j'ai opté pour des entretiens semi-structurés que j'ai enregistrés. Pour

l'analyse des données je me suis basé sur le cadre théorique de la « Grounded Theory » en utilsant le logiciel Hyperresearch pour le codage des données. L'analyse d'un premier échange sur l'utilisation du manuel « Genial A1 », focalisant sur les questions 1 et 2, permet quelques observations :

34 1. Les enseignant-e-s préfèrent les textes « riches » en termes du contenu qui suscitent l'intérêt des élèves et regrettent que le nombre de textes authentiques dans « Genial A1 » soit tellement limité. A l'exception des textes jugés trop faciles, le niveau de difficulté linguistique occupe le deuxième rang dans ces réflexions et les enseignant-e-s soulèvent que les choix des tâches et activités constituent le facteur clé dans l'exploitation didactique d'un texte.

35 2. Un deuxième point, lié au premier, concerne la partie « cachée » du travail textuel, la transformation des genres textuels authentiques en *genres scolarisés*. Les discussions et les descriptions des démarches montrent, souvent d'une manière implicite, que les enseignant-e-s considèrent cette « médiation didactique », qui permet aux élèves de construire leurs connaissances sur la base du travail avec les textes, comme élément important de leur métier et qu'ils apprécient les textes qui facilitent ce travail textuel scolaire.

36 3. Finalement les discussions portant sur quelques difficultés éprouvées par les élèves montrent qu'il existe des liens avec les aspects d'une compétence textuelle qui facilitent l'apprentissage, *e.g.* le choix d'une stratégie de lecture adéquate.

37 Il est important de souligner qu'il s'agit des observations de la première phase du projet seulement. Pour cet article, je n'ai pas pris en compte les données de la suite, i.e. l'observation de leçons dans lesquelles les textes/genre textuelles identifiés dans le cadre des premiers entretiens ont été travaillé avec les élèves et les données des entretiens après l'observation. Cependant, les premiers constats des enseignant-e-s confirment qu'ils considèrent le travail avec les textes un élément clé de leur métier et que la « médiation didactique » mentionnée sous point 2 est une composante importante de la compétence didactique.

Conclusion et perspectives

38 L'analyse du PER et des moyens a montré que transformation des *genres textuels* en *genres textuels scolarisés* dans le cadre du travail textuel en classe de LE est liée à leur statut comme « double objet d'enseignement/d'apprentissage » (cf. aussi Schneuwly/Dolz 1997). Le travail avec les textes relève de la compétence didactique des enseignant-e-s : c'est à eux de mettre en place des dispositifs d'un « travail textuel » qui permettent aux apprenant-e-s de tirer profit des occasions d'apprentissage offertes par ce travail, autrement dit, de saisir le sens des activités en lien avec les textes authentiques, de leur transformation et des tâches liées à cette transformation dans le but de développer une compétence de communication en Ls et LE. S'intéresser à cet élément de la compétence didactique des enseignant-e-s serait une piste de recherches qui semble particulièrement prometteuse.

39 Une deuxième piste concernerait l'impact des prescriptions officielles et de l'introduction des nouveaux moyens d'enseignement sur les pratiques de l'enseignement de l'allemand : la description des compétences en allemand en termes d'attentes fondamentales du PER semble trop focalisée sur les domaines de communication de la vie quotidienne. Il semble

opportun d'accompagner la mise en œuvre du PER et l'utilisation des nouveaux moyens d'enseignements par une recherche qui s'intéresse au « washback effect » potentiel de ces instruments.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes. 3ème édition*. Paris : Armand Colin.

Adamzik, Kirsten. (2001). *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von Roger Gaberell und Gottfried Kolde*. Tübingen : Stauffenburg.

Adamzik, K. (2008). « Textsorten und ihre Beschreibung ». In N. Janich (Ed.), *Textlinguistik. 15 Einführungen* (pp. 145-176). Tübingen: Narr.

Baynham, M. (1995). *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. New York: Longman.

Beacco, Jean-Claude/Fleming, Mike/Goullier, Francis/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut (2015). *The language dimension in all subjects. A Handbook for curriculum development and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven , P.-H., & Vollmer, H. J. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums.* Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf .

Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Coste, Daniel, Cavalli, Marisa, Egli Cuenat, Mirjam, Goullier, Francis, & Panthier, Johanna. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bleyhl, W. (2002). *Fremdsprachen in der Grundschule : Geschichtenerzählen im Anfangsunterricht - Storytelling*. Hannover : Schroedel.

Bronckart, J.-P. (2008). « Genres de textes, types de discours, et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier". *texto!, XIII*(1/2).

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge : CUP.

Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle, 5*(1), 65-90.

CDIP (2011). Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation adoptés par l'assemblée générale le 16 juin 2011. (www.edk.ch)

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cuq, Jean-Pierre (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants. Les langues pour les enfants en Europe Résultats de la recherche, bonne pratique et principes essentiels. Rapport final de l'étude du lot 1 d'EAC 89/04. Bruxelles : Commission Européenne.

Edelenbos, P., & Kubanek, A. (2009). *Gute Praxis im Fremdsprachen-Frühbeginn*. Braunschweig : Westermann.

Edelhoff, C. (1985). « Authentizität im Fremdsprachenunterricht. » In Edelhoff, C. (Ed.). *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (pp. 7-30). München : Hueber.

Fandrych, C. (2008). « Sprachliche Kompetenz im ‚Referenzrahmen'. » In Fandrych, C. & Thonhauser, I. (Eds.). *Fertigkeiten - integriert oder separiert ? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 13-33). Wien : Praesens.

Fandrych, C., & Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen : Stauffenburg

Feilke, H. (2012). « Schulsprache - Wie Schule Sprache macht. » In Günthner, S., lmo, W., Meer, D. & Schneider, A. G. (Eds.). *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (pp. 149-175). Berlin, Boston : de Gruyter.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris: Clé international.

Gilmore, A. (2007). "Authentic materials and authenticity in foreign language learning". *Language Teaching, 40*, 97-118.

Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin : Schmidt.

Hufeisen, B. & Lutjeharms, M. (Eds.). (2005). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen : Narr.

Hufeisen, B. (2011). « Gesamtsprachencurriculum. Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. » In Rupprecht S. Baur & Britta Hufeisen (Eds.), *« Vieles ist sehr ähnlich ». Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (Vol. 6, pp. 265-284). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.

Hufeisen, B. & Thonhauser, I. (2014). Die »fremde» Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. *Fremdsprache Deutsch, 50*, 3-9.

Hutterli, S. (Ed.). (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux – développements – perspectives*. Bern : CDIP.

Kubanek-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2 : Didaktik der Gegenwart*. Münster : Waxmann.

Kubanek, A. (2012). Überlegungen zum Stellenwert eines „narrativen Prinzips" im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia, 2/12*, 61-68.

Muller, C. (2013). « Utiliser des histoires pendant le cours de FLE à l'école primaire. » In Porcher L. (Ed.). *Le storytelling. Un angle neuf pour aborder des disciplines multiples ? Raisons, Comparaisons, Educations. La Revue française d'éducation comparée* n° 10. pp. 41-52.

Legutke, M., Müller-Hartmann, A., & Schocker-v Ditfurth, M. (2009). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.

Piepho, Hans-Eberhard (1990). Leseimpuls und Textaufgabe. Textarbeit im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 2: 4-9.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. New York, London : Routledge.

Schmölzer-Eibinger, Sabine. (2008). „*Lernen in der Zweitsprache : Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*". Tübingen : Narr.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). « Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères, 15*, 27-40.

The New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review, 66*(1), 66-92.

Thonhauser, I. (2008a). „Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen ?" *Fremdsprache Deutsch, 39*, 17-22.

Thonhauser, I. (2008b). « Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GeR ». In Fandrych, C. & Thonhauser, I. (Eds.). *Fertigkeiten - integriert oder separiert ? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht* (). Wien : Praesens. pp. 87-106.

Thonhauser, I. (2010). « Textarbeit. » In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (pp. 1032-1037). Berlin, New York.

Thurmair, M. (2010). « Textsorten. » In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (pp. 284-293). Berlin, New York.

Wokusch, S. (2008). « Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves ». *Babylonia* n° 1, pp. 12-14.

Moyens d'enseignement

Büttner, S., Kopp, G., & Alberti, J. (1996). *Tamburin 1. Deutsch für Kinder*. Ismaning : Hueber.

Büttner, S., Kopp, G., & Alberti, J. (1998). *Tamburin 1. Deutsch für Kinder*. Arbeitsbuch. Ismaning : Hueber.

Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., & Scherling, T. (2002). *Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Kursbuch A1. Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt.

Keller, S., Maruska, M., & Scherling, T. (2002). *Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Arbeitsbuch A1. Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt.

ANNEXES

Annexe 1 : Genres textuels dans le Plan d'études Romand

Tableau 1 - Plan d'études Romand : les genres textuels en langue de scolarisation (Ls, français)

PER L1 21 et L1 22		
Attentes fondamentales	**« Textmuster »** (« séquences » cf. Adam 2011)	**Genres textuels** Réception – réception et production - production
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… … lit un texte de manière autonome, en dégage le sens général et le reformule oralement …identifie le genre du texte lu, son but, l'émetteur et le destinataire, en s'appuyant sur les indices verbaux et non verbaux … identifie le sujet traité et restitue tout ou partie des informations du texte (ordre chronologique ou logique) en faisant les inférences nécessaires … distingue le réel du fictionnel … mobilise ses connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques pour comprendre un mot, une phrase ou un texte … écrit un texte correspondant au genre travaillé, en s'appuyant sur un guide de production et en tenant compte des contraintes syntaxiques, orthographiques, lexicales et calligraphiques	*Le texte qui raconte*	le conte merveilleux le récit d'aventure la fable le conte du pourquoi et du comment le récit mythique la légende le récit d'énigme
	Le texte qui relate	le récit de vie le témoignage d'une expérience vécue le fait divers la biographie le récit historique **l'esquisse biographique**
	Le texte qui argumente	la lettre de demande la lettre d'opinion la réponse au courrier des lecteurs la lettre au courrier des lecteurs **la lettre de lecteur**

	Le texte qui transmet des savoirs	le texte documentaire l'article encyclopédique le texte qui explique «comment » et « pourquoi **l'exposé écrit** **la note de synthèse**
	Le texte qui règle des comportements	la recette la marche à suivre d'un bricolage la règle de jeu le règlement
	Le texte qui joue avec la langue – Le texte poétique	le poème les paroles d'une chanson **le calligramme**

Tableau 2 - Genres textuels en langue étrangère (L2, allemand)

PER L2 21 et L2 22		
Attentes fondamentales	**« Textmuster »** (« séquences » cf. Adam 2011)	**Genres textuels**
Réception : Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève… … comprend assez bien un formulaire pour savoir où il doit inscrire les principaux renseignements le concernant (par exemple le nom) … comprend des messages courts et simples (par exemple une proposition concrète de rendez-vous) - niveau de référence A1.2 (cf. Chap. Niveaux d'attentes selon CECR - PEL – Lire) … comprend des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire … comprend une consigne, une règle de jeu en rapport avec les activités en situation et agit spontanément en fonction de celle-ci	5e -6e années : *textes très simples et très courts*	dialogue chant, comptine consigne,…

	7e – 8e années : Lecture et compréhension de *textes simples et courts*	dialogue chant consigne affiche bande dessinée petite histoire carte postale lettre,...
Production : Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève... ... présente brièvement lui-même, sa famille et ses passe-temps et décrit avec des mots simples quelques objets d'usage quotidien ... rédige une courte note informative pour ses amis (une information, une question) - niveau de référence A1.2 (cf. Chap. Niveaux d'attentes selon CECR - PEL – Écrire)	5e -6e années et 7e – 8e années : Production d'échantillons langagiers tirés de la vie courante et entrainés en classe : *mots isolés, phrases élémentaires*	message simple note formulaire et carte postale,...
	5e -6e années Production de *phrases dans lesquelles l'élève se présente ou présente un camarade* Production de *messages simples*	nom, prénom, âge, ...
	7e – 8e années Production de *phrases dans lesquelles l'élève se présente* *ou présente une tierce personne* Production de *lettres, de cartes ou de courriels*	nom, prénom, âge, domicile, famille, activités, animaux, ... échange de correspondance invitation remerciements,...)

Tableau 3 - La compétence textuelle en Ls et L2

La « compétence textuelle »	
Réception	**Production**

Identifier et repérer les sujets et les principaux éléments constitutifs des genres abordés (Ls) Identifier la situation de communication (Ls) Identifier les sujets traités/les principaux arguments (Ls) Prendre en compte des aspects grammaticaux et lexicaux (Ls et L2) Comprendre le sens général d'un poème Lire et comprendre des textes (très) simples (L2) Repérer des phrases connues ou composées de mots connus (L2) Pour L2 : CECR A1.2	Écrire un texte en fonction du projet et du genre travaillé (situation de communication, organisation du texte, vocabulaire adéquat, texte syntaxiquement et orthographiquement correct + critères spécifiques aux genres travaillés) Ls Écrire une présentation de soi-même, de la famille Écrire un texte informatif L2 Pour L2 : CECR A1.2
Genres textuels communs (Ls et L2): *conte, chant, marche à suivre (bricolage), comptine, lettre*	

Annexe 2 : Genres textuels dans les manuels

Tableau 4 - *Tamburin 1*

Genre textuel	**Travail textuel**	**Compétence textuelle**
La règle de jeu	lire et jouer	Genres textuels comme double objet d'enseignement
Chanson	lire/écouter et chanter	
Marche à suivre	lire et faire	
Comptine	répéter/apprendre (par cœur)	
Dialogue « Lehrbuchtext » (texte fabriqué)	Lire/écouter et répéter/varier/écrire	Utiliser un genre scolaire : lire, répéter, écrire des dialogues pour communiquer apprendre l'allemand
Le texte lacunaire[10]	Compléter, lier des phrases...	Comprendre le sens de l'activité et profiter de l'activité pour l'apprentissage

Tableau 5 - *Genial A1*

Genre textuel	Travail textuel	Compétence textuelle
(Extraits) de textes publiés dans les médias	lire, reformuler, faire (et présenter) une synthèse	Genre textuel comme double objet d'enseignement
Dialogue « Lehrbuchtext » (texte fabriqué)	Lire/écouter et répéter/ varier/écrire	Utiliser un genre scolaire : lire, répéter, écrire des dialogues pour communiquer apprendre l'allemand
Autre textes fabriqués	lire, reformuler, faire (et présenter) une synthèse	Comprendre le sens de l'activité et profiter de l'activité pour l'apprentissage
Le texte lacunaire	Compléter, lier des phrases...	Comprendre le sens de l'activité et profiter de l'activité pour l'apprentissage

NOTES

1. À ma connaissance la distinction entre *Gattung* et *Textklassen/Textsorten* ne se présente pas d'une manière similaire dans la littérature anglophone, *e.g.* dans la tradition de M. Halliday, où le terme *genre* est utilisé dans une acception plus générale ; dans le domaine francophone, on parle de *genre de discours* et *genre textuel/genre de texte*, *e.g.* Bronckart (2008). J.-M. Adam s'oppose à une « *séparation entre genres littéraires, objets de la poétique, et genres du discours ordinaire, objets des sciences de la communication et de l'analyse de discours* » (Adam 2011, 29). Son concept de la « séquence » (narrative, argumentative, descriptive, explicative ou dialogale) semble être proche du concept de « Textmuster ». Fandrych/Thurmair définissent les « Muster » comme « *typische Kombinationen von situativen Faktoren, funktionalen und strukturellen Eigenschaften* » (Fandrych/ Thurmair 2011, 16).

2. Il y a débat sur cet élément clé de l'approche communicative ; il me semble cependant qu'il se dessine un consensus à travers les didactiques : il s'agit d'un côté d'une définition des « documents » utilisés en classe (« *...tout message élaboré par des francophones à de fins de communications réelle* », Cuq 2003 : 29) et de l'autre d'une caractérisation des activités en classe de langue : « *An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort* » (Morrow 1997, cité par Gilmore 2007 : 98). Edelhoff ajoute un critère non-linguistique : „*In unserem Zusammenhang sprechen wir in zweierlei Sinn von Authentizität, nämlich im sprachlich-linguistischen und im pädagogisch-situativen Sinne.*“ (Edelhoff 1985: 7).

3. Le concept de "literacy as a situated practice" met l'accent sur le fait que toute utilisation de la langue écrite en production et réception doit être décrite dans son contexte socio-culturel, elle est donc située dans ce contexte" (cf. Baynham 1995, The New London Group 1996).

4. Cf. le projet de recherche de M. Jacquin : Enseigner des genres textuels au secondaire I : approches interlinguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français), http://www.centre-plurilinguisme.ch/recherche/projets-de-recherche-acheves/enseigner-genres-textuels.html.

5. Cf. pour une discussion approfondie de la situation de l'allemand : Hufeisen/Thonhauser (2014).

6. Pour la Suisse alémanique, le « Lehrplan 21 » n'est pas encore en vigueur, mais une première version a été soumise à une consultation des expert-e-s en août 2013.

7. Schneuwly et Dolz constatent déjà en 1997 : « il y a un dédoublement qui s'opère, où le genre n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement/apprentissage » (Schneuwly/Dolz 1997 : 30).

8. Le PER correspond aux standards nationaux de formation pour la scolarité obligatoire **:**

« Compréhension écrite (CECR A1.2) | le1 & le2 | 8e année scolaire (fin du degré primaire) :

- Les élèves sont capables de lire un texte simple et très court, phrase par phrase, et de comprendre des informations formulées clairement, pour autant qu'ils puissent relire le texte plusieurs fois, que le lexique et la grammaire soient très simples et que le thème ou le type de texte leur soit très familier.
- Ils sont capables, face à un matériel d'informations simples ou de descriptions courtes et sommaires, de se faire une idée du contenu.

Expression écrite (CECR A1.2) | le1 & le2 | 8e année scolaire (fin du degré primaire):

- Les élèves sont capables d'écrire des phrases simples sur eux ou sur d'autres personnes.
- Ils sont capables de décrire, avec des mots simples, des objets du quotidien et des situations simples.
- Ils sont capables de demander ou de transmettre par écrit des informations personnelles simples et d'écrire des messages courts, simples. » (CDIP 2011 : 16 et 21)

9. A partir de l'année scolaire 2014/15 le moyen *Der grüne Max* a remplacé *Tamburin*.

10. J'utilise le terme ici dans le sens large : la majorité des textes qui se trouvent dans les livres d'exercices sont caractérisés par le fait que les élèves doivent compléter des textes de manière différente.

RÉSUMÉS

Dans ma contribution, je m'intéresse aux genres textuels et au travail autour des textes en classe d'allemand langue étrangère de l'école primaire. Une analyse d'extraits du Plan d'études Romand (PER) et de deux moyens d'enseignement vise à mettre en évidence les genres textuels et leur exploitation didactique. Ce « travail textuel » et la configuration d'une « compétence textuelle » dans ce contexte est discuté en lien avec un premier résultat d'une recherche qualitative dans un établissement scolaire du canton de Vaud en Suisse romande.

In this contribution, I focus on text genres and how texts in the context of German as a Foreign Language at primary school level in Western Switzerland. I analyse the regional curriculum, the "Plan d'études Romand (PER)", and two textbooks and discuss how texts and text genres are used in and transformed by the context of language teaching and learning. In the last part of this article I focus on the specific professional literacies required with reference to first results of qualitative research in a primary school in the canton of Vaud.

INDEX

Mots-clés : compétence textuelle, langue étrangère, genre textuel, moyens d'enseignement
Keywords : literacy, foreign language, text genre, teaching material

AUTEUR

INGO THONHAUSER