

LES TEXTES COMPOSITES : UN NOUVEAU DÉFI POUR UN ENSEIGNEMENT DES GENRES TEXTUELS

Verónica Sánchez Abchi,
Jean-François de Pietro,
Virginie Conti, IRDP, Neuchâtel

Depuis une cinquantaine d'années, l'enseignement du français s'est ouvert à une plus grande diversité de textes : articles des médias, textes documentaires, dialogues oraux, etc. Ceci a conduit à reconfigurer l'enseignement à la fois pour ce qui concerne la notion de *texte*, ses modalités de lecture et les normes d'écriture. De nouvelles notions, auparavant négligées ou considérées comme évidentes, sont devenues centrales : situation de communication, prise en compte du destinataire, visée du texte, etc. Toutefois, dans ce cadre, le texte restait fondamentalement constitué d'éléments langagiers (mots, énoncés, actes de langage...) auxquels s'ajoutaient, à l'oral, quelques éléments prosodiques, quand il paraissait possible de les prendre en compte.

Renforcée par l'avènement d'internet et des textes multimédias, cette reconfiguration s'est progressivement élargie vers des textes qui intégraient – selon des modalités et avec des statuts divers – des images, des graphiques, etc., rendant ainsi indispensable une nouvelle approche de la lecture et de l'écriture. Ces nouvelles manières de construire et communiquer de l'information, du sens, de l'émotion, nécessitent en particulier de repenser la manière d'aborder certains textes, notamment en tenant davantage compte de leurs caractéristiques composites et/ou multimodales.

En 2019, l'IRDP a été sollicité par les autorités éducatives afin de *modéliser* différents « genres textuels » appelés à figurer dans les nouveaux manuels en cours d'élaboration pour la partie francophone de la Suisse ;¹⁴ le but de ces modèles est de soutenir les rédactrices dans la détermination des objectifs d'apprentissage puis, lorsque les manuels seront diffusés, de permettre aux enseignant·e·s de bien cerner ce qui est en jeu dans le travail d'un texte, en fonction du genre auquel il appartient.

Les genres concernés consistent pour une part en des genres textuels bien reconnus socialement, que l'on pourrait considérer comme « classiques » – tels que le débat régulé, le conte merveilleux ou la recette de cuisine –, mais aussi en des genres émergents, encore peu décrits, comme « le livre minute » ou « le récit de voyage sous forme de blog ». Les modèles didactiques de ces genres constituent, selon nous, l'un des outils grâce auxquels il doit être possible de prendre en considération et de « rendre visibles » les caractéristiques nouvelles qu'on observe aujourd'hui dans les textes travaillés à l'école.

Dans cette contribution, nous souhaitons mettre en discussion certains des défis auxquels nous avons été confrontés dans ce cadre en rapport avec certaines formes nouvelles de textes, composites en particulier.

La modélisation des genres textuels

La notion de modèle didactique est entendue ici comme un outil permettant de décrire les caractéristiques des différents genres concernés (situation de communication, contenu spécifique, structure textuelle, opérations langagières et marques linguistiques...) et de mettre en évidence les éléments « enseignables » qui pourront être travaillés avec les élèves selon les différents degrés d'enseignement (voir notamment Dolz & Scheuwly, 1998 ; De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996 ; De Pietro & Schneuwly, 2003 ; Chartrand & Émery-Bruneau 2013 ; etc.).

La modélisation d'un genre, quel qu'il soit, soulève bien sûr diverses difficultés, liées à sa définition, à la variété de ses réalisations et aux outils existant pour le caractériser dans une perspective didactique.

Les modélisations que nous avons déjà élaborées, ciblées sur les objectifs d'apprentissage à privilégier, présentent une structure qui se décline en quatre différentes rubriques: a) les caractéristiques spécifiques au genre textuel à modéliser, b) les caractéristiques communes au « regroupement de genres »¹⁵ auquel il se rattache, c) les objectifs du PER qui sont liés au regroupement concerné et, finalement, d) des propositions didactiques mettant en avant des éléments qui pourraient/devraient être travaillés dans l'enseignement, pour un degré donné.

Pour ce qui concerne les dimensions permettant de décrire les différents genres, nous avons repris certaines catégories de modèles antérieurs, telles que la situation de communication, le contenu, la structure et la textualisation. Mais nous avons également estimé nécessaire d'en préciser ou réorganiser certaines, voire d'en ajouter ; les dimensions de notre modèle qui diffèrent, par exemple, du modèle genevois (Dolz & Schneuwly, 1998) et qui nous semblent pertinentes dans la perspective de cette contribution sont les suivantes :

1) *La visée*. Nous avons décidé d'isoler cette composante, habituellement incluse dans la situation de communication, car elle exprime selon nous un élément particulièrement déterminant du genre.

¹⁴ Dans la ligne tracée par l'« école genevoise » (Dolz & Schneuwly, 1998), matérialisée dans la collection *S'exprimer en français* (Dolz et al., 2001) et confirmée dans le Plan d'études romand (PER ; CIIP, 2010), ces nouveaux moyens d'enseignement donnent une place importante à différents genres textuels.

¹⁵ La notion de regroupement de genres constitue le principe organisateur du PER. Le regroupement des « textes qui racontent », par exemple, énumère pour chaque cycle d'enseignement les éléments communs aux différents genres qui en relèvent (le conte merveilleux, le conte de randonnée, le récit d'aventures, etc.) et qui devraient, à travers l'un ou plusieurs d'entre eux, faire l'objet d'un apprentissage.

2) *La réalisation matérielle*. Cette composante, qui concerne tous les genres, permet d'explicitier clairement les aspects « matériels » susceptibles d'impacter l'accomplissement du genre. Comme nous le verrons, elle joue un rôle important notamment dans le traitement des textes composites.

La forme de modélisation qui découle de cette conceptualisation des genres, élaborée notamment lors de la description du « débat oral », s'est avérée pertinente, opératoire et utile – selon les destinataires – dans le processus d'accompagnement de la rédaction des nouveaux manuels. Cependant, elle fait apparaître divers problèmes lorsqu'il s'agit de décrire certains textes – composites par exemple. De tels textes, en effet, interrogent d'une manière renouvelée la notion de genre, les outils dont on dispose pour les décrire et, dès lors, les modèles qu'on peut en proposer.

Un « genre » qui interroge

Les difficultés, concrètement, sont apparues lorsqu'il s'est agi, pour nous, d'élaborer le modèle didactique (MD) de « l'album ». De quoi s'agit-il *précisément* ? Comment définir cet objet sémiotique ? Comment le décrire ? S'agit-il finalement d'un genre en tant que tel ?... Ces questions se sont rapidement posées lorsque nous avons tenté de faire entrer cet « album » dans les catégories que nous avions préalablement élaborées.

En fait, si l'on considère le corpus des textes envisagés pour soutenir les activités en construction des futurs manuels, il s'avère qu'il s'agit de *récits d'aventures présentés sous la forme d'albums*. Or, nous avons déjà élaboré un MD pour un genre textuel dénommé « récit d'aventures », et notre modélisation en décrivait les principales caractéristiques situationnelles, structurelles, langagières et relatives au contenu.

Dès lors, trois questions nous semblent se poser :

- Les *albums* présentant un récit d'aventures entrent-ils dans cette description du genre textuel « récit d'aventures » ?
- Que reste-t-il à dire qui n'ait déjà été dit dans la description du récit d'aventures ?
- Autrement dit, l'album, en tant qu'« objet textuel », comporte-t-il d'autres caractéristiques qui pourraient justifier l'élaboration d'un modèle spécifique, autonome ?

L'album

L'album constitue un objet textuel reconnu dans la littérature de jeunesse et notamment dans le cadre de l'enseignement. D'un point de vue théorique, certain·e·s le considèrent comme un genre : « même si la désignation est toujours polysémique, en didactique du littéraire elle fait aujourd'hui assez clairement référence à un genre littéraire iconotextuel pour la jeunesse » (Perrin-Doucey, 2020, 121). Mais d'autres au contraire, prenant argument de la grande variété de contenus que peuvent porter les albums (textes *qui racontent, qui transmettent des savoirs*, etc.), relèvent que certains des critères habituellement considérés pour définir les genres – le contenu et la visée en particulier – ne peuvent que difficilement être pris en compte et que l'album constitue plutôt « une forme littéraire, au même titre que le roman, la nouvelle, la BD... », pouvant accueillir une « pluralité de genres » (Turgeon *et al.*, 2019) ou un « médium plurisémiotique » (Leclaire-Halté, 2008; Leclaire-Halté & Maisonneuve, 2016).

Mais, s'il y a une catégorie de description des genres qui est particulièrement affectée par la reconfiguration qu'impliquent des supports composites tels que l'album, c'est la textualisation : c'est en effet l'interaction image-texte qui y devient centrale et qui supporte le récit, qui le « textualise ». L'album se définit de fait par cette relation particulière entre le texte et l'image, entre différentes composantes sémiotiques (Bautier *et al.*, 2012), dans un continuum qui va des ouvrages dans lesquels le texte a plus de poids que les images à ceux dans lesquels les images ont plus d'importance que le texte – qui peut, dans certains cas, être minimal voire... inexistant (Nikolajeva & Scott, 2000 ; Turgeon *et al.*, 2019).

C'est également la catégorie « réalisation matérielle » – que nous avons ajoutée aux catégories habituelles dans notre conception des MD – qui devient centrale, par la texture même de l'objet (un... album, généralement cartonné), par la réalisation graphique, la « mise en scène », « mise en espace »,

des images (Van der Linden, 2008). Ce sont en fait ces éléments qui permettent de caractériser l'album et, dans une perspective didactique, d'explorer ses spécificités et ses richesses. Cela, évidemment, est fondamental en vue du travail qui devrait être réalisé en classe (Leclaire-Halté, 2008), car ça suppose notamment de développer une lecture non linéaire, de travailler une « sémiotique des images » et, par conséquent, de proposer des outils descriptifs qui, pour l'heure du moins, ont été relativement peu didactisés.

L'album, genre textuel ou format ?

Ainsi, comme on peut le voir, avec cet objet « iconotextuel » (Nerlich, 1990) nous nous trouvons aux limites de ce qu'on peut considérer comme un genre textuel. Si on le considère en tant que genre en soi, sa caractérisation ne pourra guère porter sur les dimensions utilisées habituellement pour caractériser les genres « classiques ». Les éléments qui le caractérisent concernent avant tout sa matérialité, ses spécificités en tant qu'objet sémiotique et les modes de « textualisation » qui en découlent, mais tant la visée que le contenu – dimensions en principe centrales permettant de définir les genres – ne semblent plus guère pertinentes, du moins indépendamment d'un *autre* genre que, en fait, l'album supporte.

En résumé, pour répondre à nos trois questions,

- l'album n'entre que difficilement dans la manière habituelle de décrire les genres ;
- il contient cependant certaines spécificités, mais qui supposent, pour une part au moins, des outils didactiques différents, permettant de décrire la manière de développer un contenu – en l'occurrence un récit d'aventures – en articulant des images à des composantes verbales parfois réduites au minimum ;
- outre ces spécificités, une part importante de la description d'un album dépend d'un autre genre auquel il sert de support.

Une solution, dès lors, aurait pu être d'élaborer non pas le MD de l'album mais le MD du *récit d'aventures sous forme d'album*, comme il pourrait y avoir le MD du *conte de randonnée sous forme d'album* ou, encore, la *biographie sous forme d'album*...

Nous envisageons pour notre part de suivre une autre voie – déjà suggérée par Turgeon *et al.* (2019), Leclaire-Halté (2008), Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016) et d'autres –, à savoir de considérer que, en complément aux genres textuels, il y aurait des *formats textuels* consistant en des modalités spécifiques de mise en forme, de réalisation matérielle, de différents genres textuels. Ces formats peuvent concerner différents genres. Ils n'ont pas *en soi* de contenu, ni de visée, mais reçoivent ces propriétés des genres auxquels ils servent de support – le récit d'aventures dans notre exemple. Quant à la « textualisation », dans le cas de l'album, elle inclut des procédés linguistiques (lorsqu'il y a du texte), des procédés iconiques et des modes d'articulation entre ces deux dimensions (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2015).

Selon nous, l'intérêt de cette notion de format réside d'une part dans le fait que la plupart des propriétés de l'album se retrouvent non seulement dans le *récit d'aventures sous forme d'album* mais également dans le *conte de randonnée sous forme d'album* ou, encore, la *biographie sous forme d'album* ; et d'autre part dans le fait que, à côté de l'album, d'autres formats pourraient faire l'objet d'un tel traitement, séparé des genres dans lesquels on les trouve : la BD, le blog, etc. Les formats, par leur nature, soutiennent de nombreux genres, parfois fort différents. De plus, certains d'entre eux sont – comme les genres – clairement reconnus socialement : c'est le cas bien sûr de l'album, mais aussi de la BD ou du blog.

Notre hypothèse de travail permettrait ainsi à la fois une simplification des descriptions et une mise en évidence de ces formats. En contrepartie cependant, elle suppose que les destinataires de nos MD se réfèrent dans certains cas à deux sources : un MD et un format...

Conclusion

La présence de plus en plus forte de supports composites dans les manuels en cours d'élaboration suscite de nombreuses questions, à la fois théoriques – conceptualisation et description des textes et des genres – et pratiques, en vue d'apporter une véritable aide aux rédactrices, aux enseignant·e·s et, finalement, aux élèves.

Ce questionnement qui, tout au long de cet article, a guidé nos réflexions représente un nouveau défi, stimulant, pour la théorie des genres textuels. Comment modéliser ces textes composites – album, BD, panneau documentaire, blog... – dans la perspective pratique d'un enseignement ? Constituent-ils une simple modalité de réalisation de certains genres ou des « objets » méritant une description pour eux-mêmes ? Quelle place donner à leurs différentes composantes iconotextuelles dans leur définition ? Et, finalement, dans quelle mesure ce caractère composite des supports influence-t-il la conceptualisation didactique – voire la dénomination – des textes et des genres textuels ? De tout cela, et c'est bien l'enjeu de notre travail, devrait *in fine* découler une clarification pour les enseignant·e·s de ce qui peut/doit être enseigné aux élèves lorsqu'on les fait travailler à partir des formes textuelles d'aujourd'hui.

Notre contribution, pour l'heure, n'apporte pas véritablement de réponses à toutes ces interrogations ! Elle ne fait que refléter nos propres questionnements lorsque, dans le cadre de notre mandat, nous nous sommes trouvés confrontés directement à des textes composites... L'introduction de la notion de format, d'ailleurs, soulève immédiatement de nouvelles questions, complexes et passionnantes :

- jusqu'où aller dans l'autonomisation de cette catégorie format : y aurait-il par exemple, à côté de formats « matériels » tels l'album, des formats *situationnels* (liés à la catégorie « situation de communication » dans les approches habituelles des genres) ou *interactionnels* comme l'interview, l'entretien, l'interrogatoire, la « lettre » ?
- à l'inverse, s'il semble que le format album puisse servir de support à des genres divers, ne faut-il pas considérer que certains genres incluent en quelque sorte leur format, matériel ou situationnel, dans leur définition même (l'entretien d'embauche, le débat public...) ?...

Nous avons ainsi le sentiment, à travers ces interrogations, que c'est la théorie même des genres textuels qui doit être – en partie – revue afin de l'adapter à la réalité des formes de communication d'aujourd'hui... Mais ce n'est là qu'une manière aussi d'en rappeler la richesse, l'importance et la pertinence.

Références bibliographiques

- Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- Chartrand, S. & Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica.
- CIIP : [Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande du Tessin]. (2010). PER (Plan d'Études Romand). Disponible sur : <https://www.plandetudes.ch/>. Neuchâtel : Plateforme du Plan d'études romand.
- De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39(40), 100-129.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Leclaire-Halté, A. (2008). L'album de littérature de jeunesse: quelle description pour quel usage scolaire?. In Durand, J., Habert, B. & Laks, B. (éds), *Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 507-517). Paris : Institut de Linguistique Française.

- Leclaire-Halté, A. & Maisonneuve, L. (2015). Les rapports texte-illustration dans deux fables de La Fontaine *Le Loup et l'Agneau* et *La Cigale et la Fourmi*. In *Symposium Les usages des albums de littérature jeunesse au primaire (XIV^{es} rencontres du Réseau international en éducation et en formation)* (pp. 13-26). Paris : Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Leclaire-Halté, A. & Maisonneuve, L. (2016). L'album de littérature de jeunesse: genre, forme et/ou médium scolaire ? *Recherches*, 65, 49-64.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nerlich, M. (1990). Qu'est-ce qu'un iconotexte ? Réflexions sur le rapport texte-image photographique dans *La Femme se découvre* d'Évelyne Sinnassamy. In A. Montandon (éd.), *Iconotextes* (pp. 255-302). Paris : Ophrys.
- Perrin-Doucey, A. (2020). Album. In Brillant Rannou, N., Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. & Massol, J.-F., *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 121-123). Paris : Honoré Champion.
- Turgeon, E., Tremblay, O. & De Croix, S. (2019). La lecture et l'écriture littéraires à l'école à l'aide de l'album jeunesse : quelle progression ? *Repères*, 59, 7-22.
- Van der Linden, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 161, 51-58.