

Modelli didattici di generi testuali: una forma complementare di materiale didattico?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti e Jean-François de Pietro

Riassunto

Nell'ambito dello sviluppo di una nuova collezione di risorse didattiche per il francese nella Svizzera romana (MER-Français), sono state pianificate delle sequenze didattiche - dette "parcours" - per lavorare sulla comprensione e sulla produzione di diversi generi testuali. In questo contesto, all'IRDP è stato chiesto di sviluppare modelli didattici dei generi scelti, al fine di supportare il lavoro di ingegneria didattica svolto dal team editoriale del nuovo MER-Français.

In questo articolo presentiamo il concetto di modello didattico a cui aderiamo e i principi di sviluppo del nostro lavoro di modellazione. Spieghiamo inoltre come i nostri modelli didattici svolgano una duplice funzione: da un lato, contribuiscono al processo di sviluppo delle proposte didattiche del MER e, dall'altro, una volta pubblicati e collegati al percorso corrispondente, aiutano a trasmettere la rappresentazione dell'oggetto mobilitata dal team di scrittura. In questo senso, sosteniamo che i modelli didattici stessi diventano anche materiale pedagogico che influenza le pratiche di insegnamento e può essere mobilitato in contesti di formazione.

Parole chiave

comprensione e produzione in L1, francese, genere testuale, modello didattico

Questo testo è una traduzione dell'articolo originale pubblicato nel 3/2024:

«Les modèles didactiques de genres textuels, une forme complémentaire de matériel pédagogique ?»

Il testo originale in francese si trova a :

https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/835/2024_3_fr_sanchez_abchi_et_al.pdf

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Title, abstract and keywords in English at the end of the article

Autori

Verónica Sánchez Abchi, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, veronica.sanchez@irdp.ch

Virginie Conti, Istituto di ricerca e documentazione educativa (IRDP), Neuchâtel, virginie.conti@ne.ch

Jean-François de Pietro, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel, depietrojf@bluewin.ch

Copyright Questo articolo è pubblicato sotto la licenza Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Modelli didattici di generi testuali: una forma complementare di materiale didattico?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti e Jean-François de Pietro

1 Introduzione

La ricerca qui presentata è condotta da un'équipe dell'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA, Neuchâtel, Svizzera) su mandato dell'Unité des moyens d'enseignement romands (UMER) della Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).¹ Fa parte dello sviluppo di una nuova collezione di risorse didattiche per il francese nella Svizzera romanda (MER-Français; CIIP, 2023) che copre l'intera scuola dell'obbligo (alunni dai 4 ai 14-15 anni) e segue il concetto di insegnamento in vigore nella Svizzera francese dall'attuazione nel 2010 di un nuovo Plan d'études romand (PER; CIIP, 2010). Queste risorse didattiche di francese sono organizzate in una serie di "percorsi", ognuno dei quali consiste in un insieme di attività per l'apprendimento di un particolare *genre testuale* (Bakhtin, 1984). L'obiettivo è sviluppare la padronanza del genere in questione, in termini di comprensione e produzione orale e/o scritta, aiutando gli alunni a scoprire il funzionamento del linguaggio e della comunicazione e a utilizzare i media, le immagini e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Il mandato che ci è stato affidato consiste principalmente nel sostenere il lavoro degli autori di queste risorse didattiche sviluppando *modelli didattici* dei generi testuali trattati nei corsi. Per noi, questo significa descrivere questi generi e proporre (potenziali) obiettivi di apprendimento in relazione al PER (si veda la sezione 2 per una presentazione dei nostri modelli). Secondo le discussioni in corso con gli autori, il nostro lavoro si sta rivelando molto utile. Tuttavia, in un certo senso, costituisce un lavoro a monte, che sarebbe potuto rimanere invisibile se non nelle tracce lasciate nelle versioni finali dei percorsi, in particolare per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento. Al contrario, abbiamo ritenuto che tali modelli, purché presentati in modo accessibile e praticabile, potessero essere utili anche al corpo docente, in particolare aiutando chi insegna a comprendere meglio i generi testuali da insegnare e a farsi un'idea concreta degli obiettivi su cui lavorare con i loro alunni.²

In questo modo, pensiamo di poter considerare i nostri modelli come una forma originale di *materiale didattico*, come una *risorsa didattica*.

Tra le risorse di lavoro dell'insegnante di francese non ci sono solo i libri di testo ufficiali. L'osservazione e l'analisi delle pratiche mostrano l'uso di una diversità di materiali come supporto efficace per l'attività didattica (Sánchez Abchi, Da Silva-Hardmeyer & Dolz-Mestre, 2018). Questi materiali possono essere di natura molto diversa: possono essere comuni a tutte le materie - come la lavagna o il computer - o specifici per la materia francese - come grammatiche o materiali per l'insegnamento della scrittura, ad esempio.

Tuttavia, questi materiali didattici diventano davvero uno "strumento di lavoro" solo quando sono pienamente integrati nella pratica dell'insegnante, il che implica l'appropriazione attiva e la trasformazione dello strumento stesso (Plane & Schneuwly, 2000; Wirthner, 2017). In effetti, in una prospettiva vygotskiana (Vygotskij, 2019), un "materiale" diventa uno "strumento" attraverso un processo di appropriazione e interiorizzazione del suo uso, reso possibile dall'interazione sociale e dall'appropriazione di conoscenze e competenze associate allo strumento che consentono a chi insegna di utilizzarlo autonomamente nella sua pratica. Nel campo delle scienze dell'educazione, gli strumenti didattici consentono di agire per rendere operativi gli oggetti didattici (Schneuwly, 2000). Rendendo i nostri modelli didattici (DM) disponibili su un sito web, li facciamo diventare strumenti di cui ci si può appropriare, con una diretta influenza sulle pratiche di insegnamento in relazione agli oggetti didattici di genere.

¹ Nella Svizzera francese non si parla di *libri di testo* ma di *risorse didattiche*: questo termine comprende tutti gli elementi disponibili, cfr. il penultimo paragrafo di questa introduzione.

² Alcuni dei generi selezionati per i percorsi, secondo le scelte operate dalla redazione, sono certamente noti (il racconto meraviglioso, il dibattito, ecc.), ma altri, generi emergenti come il "libro minuto", devono essere chiaramente definiti e descritti (cfr. fine della sezione 2).

Tutte queste riflessioni si inseriscono in un contesto più ampio in cui le forme che i materiali didattici possono assumere stanno cambiando, in linea con lo sviluppo dei media orali e digitali, dei siti web e di altre attività online. Nella Svizzera francese, il concetto di materiale didattico è stato ampliato diversi anni fa: non si parla più di *libri di testo* ma di *sussidi didattici*, un termine che comprende una serie di materiali diversi utilizzati nel processo di insegnamento e apprendimento.

Nel prosieguo di questo contributo, presenteremo quindi il modo in cui concepiamo i DM dei generi testuali lavorati nei corsi del nuovo MER-Français, illustrando le nostre osservazioni con esempi concreti che mostrano in particolare come i nostri DM si trovano nei corsi di questo MER-Français e come li diffondiamo/mettiamo a disposizione di insegnanti e formatori.

2 Modelli di insegnamento

Un “modello didattico” - il concetto ha origine nella didattica del francese - è uno strumento utilizzato per strutturare e guidare il processo di insegnamento e apprendimento di una particolare materia. Definito come un costrutto teorico con finalità prasseologiche (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996; De Pietro & Schneuwly, 2003; Reuter, 2013), un modello didattico dovrebbe fornire un quadro concettuale per progettare e organizzare efficacemente l'insegnamento, all'interno di un determinato campo di validità (età del gruppo target, contesto istituzionale e sociale, ecc.), nonché per osservare i progressi degli alunni. Va sottolineato che un modello offre anche l'opportunità di riflettere sulle pratiche in classe, sia che riguardino i contenuti delle materie, i curricula, i metodi di insegnamento, il rapporto tra pratica e teoria e molti altri aspetti (Galuzzo-Dafflon, 2016), soprattutto in relazione alla formazione degli insegnanti.

Nel contesto svizzero di lingua francese, i generi testuali svolgono un ruolo centrale nel Plan d'études romand (PER), che organizza i contenuti e gli obiettivi dell'area tematica "francese" attorno a questa nozione. La nozione di genere testuale consente di rendere operativo l'insegnamento delle lingue mediante un approccio basato sulla comunicazione, che combina l'insegnamento delle competenze comunicative e delle risorse linguistiche associate a tali competenze. Inoltre, per evitare un'eccessiva e casuale moltiplicazione e dispersione dei generi insegnati, questi sono stati suddivisi in "raggruppamenti di generi" che riuniscono quelli che condividono determinate caratteristiche considerate costitutive (Dolz & Schneuwly, 1996 e 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001).³ Il PER propone quindi un'organizzazione in sei raggruppamenti, basati principalmente sulla funzione comunicativa dei generi testuali e sulla loro funzione linguistica: testo che racconta una storia; testo che relaziona; testo che argomenta; testo che trasmette conoscenze; testo che regola il comportamento; testo che gioca con il linguaggio - testo poetico (Lexique du domaine Langues, CIIP, 2010).

La figura 1 offre una panoramica dell'organizzazione degli obiettivi proposti nel PER per la produzione orale nel ciclo 2, in relazione al raggruppamento di generi "testo narrativo".

³ Nella tradizione di lingua italiana (e anche nel Piano di studio della scuola dell'obbligo della Svizzera italiana) per esprimere questo concetto si parla invece di tipologie testuali. [N.d.T.]

Figura 1

Obiettivi PER per la produzione orale nel ciclo 2, collegati a un raggruppamento di generi ("il testo narrativo")⁴

L1 24 - Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante	
Le <u>texte</u> qui raconte	
En lien avec L1 21 – Compréhension de l'écrit Liens CT – Pensée créatrice – Reconnaissance de sa part sensible	
Genres conseillés : – le conte – l'histoire inventée	Genres conseillés : – la légende – le sketch
Appropriation d'un récit écrit destiné à être lu en travaillant sa lecture oralisée en fonction des actes de parole (passages dialogués) et des sentiments exprimés (<i>intonation, rythme...</i>)	
Création d'un récit inventé (<i>conte, légende...</i>), collectif ou individuel, destiné à être restitué oralement en tenant compte des caractéristiques du genre choisi (lieu, moment, personnages, intentions et actions) et du schéma narratif simple (situation initiale, complication, actions, résolution, situation finale)	
Présentation orale (lecture à haute voix) d'un récit écrit, individuellement ou à plusieurs voix : – en distinguant les parties narratives et les parties dialoguées – en utilisant les intonations de la voix pour varier l'expression (sentiments exprimés)	
Présentation orale d'un récit inventé, individuellement ou collectivement : – en respectant l'ordre chronologique des actions (schéma narratif simple) – en parlant de manière expressive et fluide	
<ul style="list-style-type: none"> lit à haute voix et de manière expressive un texte écrit raconte une histoire inventée à l'aide de ses propres mots et en parlant de manière expressive 	

Tuttavia, per essere utilizzati a scuola, questi generi testuali di riferimento - siano essi appartenenti ai generi della circolazione sociale o a quelli letterari - hanno bisogno di essere *didattizzati*. Ciò comporta un processo di modellizzazione didattica che fornisce una rappresentazione schematica dell'oggetto, per meglio coglierne le caratteristiche costitutive (Schneuwly & Dolz, 1997), e la creazione di attività che mettano in gioco tali caratteristiche. Così, sulla base di una chiara definizione dell'oggetto (in questo caso, ciascuno dei "generi testuali" scelti), è possibile progettare e pianificare meglio l'insegnamento e sviluppare sequenze didattiche che ne consentano l'attuazione (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 2016; Galluzzo-Dafflon, 2016).

La nostra proposta di MD dei generi testuali per il nuovo MER-Français è in linea con il lavoro della scuola di Ginevra (De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch, 1996; Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, 2016; Schneuwly & Dolz, 1997; De Pietro & Schneuwly, 2003; ecc.) e con il lavoro di modellizzazione svolto in Canada (si veda in particolare Chartrand & Émery-Bruneau, 2013).

Il nostro lavoro di modellizzazione si basa su un'analisi dettagliata delle caratteristiche del genere testuale in questione, attingendo sia alle conoscenze consolidate nel campo della ricerca scientifica (letteratura esistente sui generi testuali in questione), sia allo studio delle pratiche di riferimento (analisi degli esempi dei generi in questione, compresi gli esempi del corpus di testi previsti dagli autori delle risorse didattiche). L'obiettivo di questo lavoro è di identificare gli elementi rilevanti che possono essere insegnati, adattati a uno specifico livello scolastico, mettendo in prospettiva le caratteristiche identificate e gli obiettivi stabiliti nel PER (nonché la loro progressione attraverso gli anni o i cicli di insegnamento).

Alla fine, il nostro approccio prende la forma di tre documenti distinti per ogni genere considerato: a) una **definizione** del genere testuale, che, tra l'altro, lo colloca nel quadro generale dei generi testuali; b) un documento chiamato "**modellizzazione**", che presenta sia le caratteristiche del genere testuale sia le proposte

⁴ <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/6#11893>

di obiettivi per gli studenti, legate agli obiettivi PER su cui probabilmente si lavorerà; c) una **schema-tizzazione**, che riassume visivamente i primi due documenti in un'unica pagina.⁵ Nei documenti di "modellizzazione" e "schematizzazione", la descrizione delle caratteristiche del genere è organizzata secondo sette dimensioni costitutive:

1. lo "scopo", che definisce la funzione comunicativa del genere;
2. la "situazione comunicativa", che descrive gli elementi situazionali ed enunciativi rilevanti per il genere in questione;
3. i "principi comunicativi", una dimensione che si riferisce a una serie di principi attitudinali/comportamentali (rispetto, verifica delle fonti, ecc.), di solito generali, che si suppone siano alla base del processo di comunicazione per il genere in questione;
4. la "realizzazione materiale", che spiega gli aspetti materiali della comunicazione (orale/scritta, supporti mediatici, ecc.) che possono influire sulla realizzazione del genere;
5. il "contenuto", che definisce i tipi di contenuto coinvolti nel genere in questione;
6. la "struttura", che descrive le principali fasi/stadi/parti della produzione del genere;
7. il criterio di "textualisation/langage", che si riferisce agli elementi e ai processi linguistici specifici utilizzati dal genere.

È in relazione alle caratteristiche identificate in ciascuna di queste dimensioni (e agli obiettivi di apprendimento definiti nel PER) che vengono formulati gli obiettivi proposti per gli alunni.

Il documento di "modellizzazione" collega quindi, attraverso un sistema interno di rimandi numerici, l'analisi descrittiva del genere - suddivisa secondo le sette dimensioni -, una selezione dei risultati di apprendimento PER su cui si può lavorare e gli obiettivi proposti adattati al livello degli alunni interessati. Come si può vedere dall'esempio della Figura 2, che illustra la modellizzazione del genere testuale "dibattito orale regolamentato", il documento ha tre colonne. Quella a sinistra descrive le caratteristiche del genere testuale, mentre quella al centro presenta gli obiettivi PER relativi a questo genere, per uno specifico doppio anno (1-2 ; 3-4 ; 5-6). Infine, la colonna di destra suggerisce gli obiettivi di apprendimento particolarmente rilevanti per le attività di insegnamento del genere in questione e per gli alunni interessati.

⁵ Queste sette dimensioni differiscono leggermente da altri modelli che hanno ispirato il nostro lavoro (De Pietro & Schneuwly, 2003; Chartrand & Émery-Bruneau, 2013).

Figura 2

Modellare il dibattito orale regolamentato, prima pagina⁶

TEXTE QUI ARGUMENTE
LE DÉBAT ORAL RÉGULÉ

MD-MODÉLISATION 5^e-6^e (oral)

	Caractéristiques du genre Débat oral régulé	Progression des apprentissages et attentes fondamentales du PER	Propositions d'objectifs élève
1. Visée	Le débat régulé est un genre qui permet de discuter de questions controversées de façon constructive ; en particulier, il permet de réaliser les buts suivants : <ul style="list-style-type: none"> • approfondir sa compréhension d'une question controversée ; 1.2 • comprendre les diverses prises de position relatives à la question débattue et les raisons susceptibles de les étayer ; 1.2 • clarifier sa propre position envers la question débattue et, si l'on participe activement au débat, la faire valoir, en l'étayant par des arguments, dans le but d'influencer les prises de position, opinions et/ou attitudes des autres débatteurs/débattrices et de l'auditoire. 1.1 1.2 	L1 21 Compréhension de l'écrit Identification de la visée (<i>exprimer une demande, donner son avis, réagir à l'opinion d'autrui...</i>) Identification de quelques arguments dans les textes abordés 5.3 Recherche d'arguments 5.5 Repérage d'organismes : de cause (<i>car, parce que...</i>), d'énumération (<i>tout d'abord, ensuite, enfin...</i>), de conclusion (<i> finalement, c'est pourquoi...</i>) 7.3	1.1 Saisir la visée d'un débat régulé auquel on assiste ou participe : discuter d'une question controversée de façon constructive. 1.2 Approfondir sa compréhension d'une question controversée et clarifier sa propre opinion grâce au débat.
2. Situation de communication	Le débat régulé comporte deux ou trois rôles : débatteur/débattrice, modérateur/modératrice et, le cas échéant, membre du public. 2.1 Les débatteurs/débattrices (au minimum deux) ont des positions au moins partiellement divergentes, qu'ils/elles défendent dans le débat. 2.2 Rôle du modérateur/de la modératrice : gérer le déroulement du débat (ouverture, clôture ; transitions thématiques, relances, distribution de la parole, éventuelle synthèse). 2.1 2.2 Il y a le plus souvent un auditoire/public ; dans ce cas, les débatteurs/débattrices s'adressent à la fois aux autres débatteurs/débattrices et à l'auditoire. 2.1 2.2 Le public peut être coprésent avec les participant-es au débat ou y assister via des médias de communication. Il peut parfois intervenir, que ce soit en présentiel ou à distance. 2.1 2.2 Communication en direct et essentiellement orale. En présentiel ou à distance (voire une combinaison des deux).	L1 22 Production de l'écrit Construction et écriture de son opinion 5.6 Construction et écriture d'arguments (pour ou contre) 5.6 Utilisation d'organismes : de cause (<i>car, parce que...</i>), d'énumération (<i>d'abord, ensuite...</i>), de conclusion (<i>finalement, c'est pourquoi...</i>) 7.3 L1 23 Compréhension de l'oral *Identification des éléments propres à la situation de communication (émetteur, public destinataire, support utilisé) 2.1 *Adaptation de l'écoute en anticipant le contenu en fonction de la source sonore et du genre textuel *Prise en compte de l'intonation, du rythme, du volume sonore, de l'accent, des mimiques, des gestes pour aider à construire le sens du texte entendu Repérage des caractéristiques du genre et de la situation de communication : les participants au débat, leur rôle, le sujet traité (la controverse et ses enjeux), le modérateur, le public 2.1 5.1 6.2 Distinction entre une opinion et des arguments 5.2	2.1 Percevoir et comprendre le rôle des différents protagonistes d'un débat régulé : débatteur/débattrice, modérateur/modératrice, public/auditoire. 2.2 Tenir son rôle dans le débat (débatteur/débattrice, modérateur/modératrice, public/auditoire).
3. Principes communicatifs	Les participant-es s'écoutent et se respectent. 3.1 Le débat implique de se décentrer et permet de prendre conscience qu'il existe différents points de vue sur une même question. 3.1 3.2 Les participant-es sont disposés-es à mettre en discussion leur propre position et, éventuellement, à la modifier. 3.2 Les participant-es suivent les règles d'une discussion constructive régulée : distribution équitable de la parole, modalités de prise de parole... 3.3	6.1 Repérage des différentes parties du débat : <ul style="list-style-type: none"> • ouverture par le modérateur • présentation du thème • présentation des participants au débat • exposé des différents points de vue • débat • clôture 	3.1 Être attentif/attentive à l'ensemble des participant-es et tenir compte de leur contribution : écouter, respecter les opinions des autres. 3.2 Être attentif/attentive à ce qui est dit et disposé-e à modifier sa propre position en fonction de cela (décentration). 3.3 Respecter les règles du débat : distribution de la parole, prise de parole...



*Apprentissages communs à tous les genres de textes
Apprentissages liés au regroupement de genres

- 1 -

Il modello didattico collega quindi la descrizione del genere agli obiettivi stabiliti nei curricula, al fine di :

- 1) aiutare gli autori a definire, a seconda dell'anno di riferimento, gli obiettivi di comprensione e produzione da raggiungere attraverso le attività da realizzare in ciascun percorso;
- 2) descrivere per formatori e insegnanti gli obiettivi che possono essere oggetto delle attività di un percorso, inserendoli in un quadro generale coerente.

Infine, se i MD possono essere utili per i generi testuali "classici", come il dibattito regolamentato o la ricetta, va notato che sono particolarmente rilevanti per i generi emergenti, per i quali esiste una minore letteratura che ne descrive le caratteristiche e le dimensioni potenzialmente insegnabili. È il caso, ad esempio, di generi relativamente inesplorati - come il "libro delle minute" (De Pietro et al., 2023, pp. 197-198) - per i quali i modelli sono particolarmente utili per aiutare a identificare gli aspetti che meritano di essere lavorati nell'ambito di un'attività didattica a scuola.

3 Collegamento di modelli e percorsi

I percorsi MER-Français sviluppano attività di comprensione e produzione nell'arco di diverse settimane di insegnamento, organizzate in sequenza attorno a un particolare genere testuale. Per chiarire il contenuto

⁶ https://www.irdp.ch/data/secure/3889/document/ARGUMENTE_Debat_MODELISATION_5_6.pdf

dell'insegnamento, le diverse attività del percorso iniziano sempre con la definizione degli *obiettivi* specifici e dei *compiti* degli alunni nell'ambito dell'attività.

Come già detto, i MD sono utilizzati principalmente per supportare il team di redazione del percorso. Ma in termini pratici, qual è il legame tra i modelli e il percorso? In che modo i MD supportano lo sviluppo dei percorsi?

A questo proposito, la definizione è stata spesso utilizzata dal team editoriale come riferimento iniziale. La definizione illustra le caratteristiche specifiche del genere, lo colloca in relazione ad altri generi simili dello stesso raggruppamento e ne riassume le principali caratteristiche linguistiche. La definizione può anche aiutare a orientare la scelta del corpus su cui si baserà il corso, soprattutto quando si tratta di alcuni generi testuali con caratteristiche simili, ad esempio chiarendo le differenze tra la fiaba e altre forme di narrazione. Nel complesso, la definizione contribuisce quindi a una riflessione analitica sulla costruzione della materia di insegnamento, mettendo in evidenza le somiglianze e le differenze tra i generi.

Anche il documento di "modellizzazione" svolge un ruolo nella progettazione del percorso. Le diverse dimensioni selezionate per la descrizione (target, situazione comunicativa, struttura, contenuto, ecc.) consentono di individuare gli aspetti da insegnare in relazione ad esse. Alcune dimensioni, come la struttura o la testualizzazione, sono sistematicamente presenti nei percorsi. Queste dimensioni corrispondono ad aspetti tradizionalmente trattati nell'insegnamento. Altre dimensioni possono essere meno "tradotte" in termini di obiettivi di apprendimento nei percorsi. Tuttavia, anche se sono meno frequenti nei percorsi, queste dimensioni contribuiscono alla descrizione del genere testuale in questione. Nel complesso, le dimensioni del documento di modellazione contribuiscono alla rappresentazione dell'oggetto che il gruppo di scrittura o l'insegnante e possono farne e quindi arricchiscono la riflessione didattica.

Tuttavia, è soprattutto la sezione relativa alle "proposte di obiettivi per gli studenti" (nel documento di "modellizzazione") a guidare lo sviluppo delle attività nei percorsi. Lo scopo di queste proposte era quello di presentare idee di lavoro in linea con le caratteristiche del genere e in relazione agli obiettivi del PER, idee che il team di scrittura dei percorsi era libero di riprendere (in parte o in toto) e di integrare con le proprie idee nei percorsi. Questa colonna è stata generalmente finalizzata in collaborazione con il team di scrittura, e quindi spesso troviamo "proposte di obiettivi per gli studenti" dai modelli nelle attività dei percorsi. La Tabella 1 mostra esempi di attività del percorso "Ricetta 5-6" che incorporano le proposte del modello corrispondente.

Tabella 1

Esempi di attività di percorso legate alla modellazione

	°Obiettivi degli studenti proposti per la modellazione 5-6°	°Esempi di attività nel Percorso 5-6°
Dimensione della testualizzazione	<p>7.3 Comprendere i verbi d'azione utilizzati per descrivere le operazioni.</p> <p>7.4 Comprendere il vocabolario di una ricetta, in particolare la distinzione tra termini specifici (<i>carota, zucchero, ecc.; cucchiaino, frusta, ecc.</i>) e termini generici (<i>ingredienti; utensili</i>).</p> <p>6.1 Identificare le diverse parti della ricetta.</p> <p>6.2 Comprendere la logica della struttura generale di una ricetta.</p>	<p>Attività "<i>Cucina artistica</i>" Interrogatevi sull'ordine di comparsa dei verbi d'azione.</p> <p>Attività di "<i>cucina poetica</i>" Prendere coscienza dell'esistenza di un vocabolario specifico relativo a un determinato ambito.</p> <p>Attività "<i>Pentole</i>" Identificare termini generici e specifici.</p> <p>Attività "<i>Utensili in azione</i>" Ampliare il vocabolario relativo alla cucina.</p> <p>Attività "<i>Ricette a confronto</i>" Identificare l'organizzazione generale delle ricette.</p> <p>Attività "<i>Elenchi</i>". Definire la funzione degli elenchi in una ricetta.</p>

Inoltre, a volte vengono prodotti due o tre percorsi sullo stesso genere testuale, per cicli didattici diversi. È questo il caso delle ricette, che sono al centro di un percorso 5-6, ma anche di un percorso 1-2. Sulla base della stessa definizione, abbiamo elaborato due documenti di "modellizzazione", avendo cura di mostrare una progressione negli obiettivi degli studenti: alcuni sono comuni a entrambi i modelli, ma altri sono diversi. Naturalmente, anche i percorsi lavorano su questa progressione, quindi esiste un parallelo tra gli obiettivi dei modelli e quelli dei percorsi. Ad esempio, il lavoro sui verbi d'azione si concentrerà sugli aspetti lessicali in 1-2 (vocabolario), ma introdurrà un aspetto della coniugazione in 5-6 lavorando sull'infinito; il lavoro sul vocabolario includerà la distinzione tra *specifico* e *generico* in 5-6.

Tabella 2

Esempi di progressione degli obiettivi nella modellizzazione e nei percorsi

1-2		5-6	
Obiettivi proposti nel DM	Obiettivi del corso	Obiettivi proposti nel DM	Obiettivi del corso
7.1 Comprendere i verbi d'azione utilizzati per descrivere le operazioni.	Attività "Come si fa" Obiettivo: Formulate le fasi della ricetta in ordine, utilizzando i verbi d'azione. Compiti degli studenti : ... utilizza i verbi d'azione nelle ricette.	7.1 Identificare l'infinito e/o l'indicativo con valore ingiuntivo.	1.2.3 Attività "Ricetta" Obiettivo: Ordinare le fasi di preparazione Compiti degli studenti : ... dedurre le illustrazioni mancanti, disegnarle e usare l'infinito per descriverle.
7.2 Comprendere il vocabolario utilizzato per denominare gli ingredienti e gli utensili e i termini utilizzati per designare le voci (<i>ingredienti, utensili, ecc.</i>).	Attività "Ricetta della tartina" Realizzare una ricetta, distinguendo tra ingredienti e utensili. <i>Di cosa abbiamo bisogno?</i> Distinguere gli ingredienti e gli utensili per nome. E così via.	7.4 Comprendere il vocabolario di una ricetta, in particolare la distinzione tra termini specifici (<i>carota, zucchero, ecc.; cucchiaino, frusta, ecc.</i>) e termini generici (<i>ingredienti; utensili</i>).	Attività di scelta delle pentole Identificare i termini generici e specifici. Attività (a scelta) "Che buon gusto!". Identificare i termini generici e specifici.

I modelli, che riuniscono tutti gli obiettivi degli studenti per un particolare genere e per un doppio anno in un documento di 2 o 4 pagine, consentono anche (e secondariamente) di fornire un accesso relativamente facile alla progressione, che è stato utile al team editoriale durante la stesura dei percorsi - e forse sarà utile a chi li metterà in pratica nell'ambito dell'insegnamento o della formazione.

4 Risorse ad accesso libero

Come già accennato, sebbene i DM siano stati concepiti principalmente come ausilio per il gruppo di scrittura, essi sono stati concepiti anche come materiale di supporto per gli insegnanti. Per questo motivo, sulla piattaforma che fornisce il MER-Français, all'inizio di ogni percorso (ad esempio, la Figura 3), è presente un link al modello didattico del genere testuale corrispondente, reperibile sul sito web dell'IRD (www.irdp.ch).

Figura 3

Esempio di inizio di un percorso (la storia di vita) sulla piattaforma che rende disponibile il MER-Français



Inoltre, mentre la piattaforma che ospita il MER-Français richiede un login (è essenzialmente riservata agli insegnanti della Svizzera romanda), il sito su cui appaiono i MD è completamente a libero accesso. I modelli finalizzati sono così resi pubblici e disponibili non solo a chi insegna in Svizzera romanda ma anche ad altri insegnanti, ai ricercatori nell'ambito della didattica della lingua di scolarizzazione e a tutto il pubblico interessato.

Oltre ai modelli stessi, proporremo vari elementi che possono essere utilizzati per inquadrarli e renderli operativi:

- una "guida per l'utente" che descrive la forma dei modelli e fornisce consigli su come orientarsi nel sito;
- una serie di definizioni di concetti fondamentali relativi alla materia ("concetti chiave");
- risorse complementari", con link ad altri lavori nel campo.

Tutto ciò ci sembra rendere i modelli proposti un'utile risorsa didattica (e potenzialmente uno strumento) per chi opera nell'ambito dell'insegnamento.

5 Conclusione: modelli didattici, un'altra forma di materiale didattico

In questo articolo, oltre a presentare la nostra concezione della nozione di *modello didattico di un genere testuale*, abbiamo cercato di esporre le ragioni per cui questi modelli possono essere considerati materiali didattici, alla stregua di altri materiali messi a disposizione degli insegnanti.

I MD dei generi testuali progettati per il nuovo MER-Français hanno fornito un supporto innanzitutto al team editoriale. Sulla base di una discussione continua con i redattori, vari aspetti della modellazione sono stati "adattati" al contesto della scuola francofona. In questo senso, e data la natura collaborativa del processo di sviluppo dei modelli, questi materiali hanno permesso di creare uno spazio di sinergia tra il team di progettazione dei modelli e i redattori dei percorsi.

Ma in una fase successiva - e in particolare grazie alla loro disponibilità su un sito web aperto - questi modelli diventano anche - potenzialmente - materiale didattico per insegnanti e utenti in generale.

Sulla base della descrizione degli aspetti insegnabili dell'oggetto, i modelli offrono, come materiale didattico, linee guida didattiche concrete ed esempi di come rendere operative le dimensioni che descrivono il genere testuale in questione.

A seconda di come si rapportano agli obiettivi del PER e agli anni scolastici, queste linee guida possono anche sostenere una progressione che permetta di approfondire un aspetto del genere considerato, evitando però eccessive ripetizioni: le stesse dimensioni della materia possono così essere scomposte in obiettivi di apprendimento diversi per un anno/ciclo o per un altro.

Ma i modelli, in quanto materiali didattici, non sono intesi solo come una guida agli elementi da insegnare in relazione a un particolare genere: possono essere utilizzati anche in un altro senso. Poiché i "percorsi" riprendono le dimensioni e gli obiettivi dei modelli, i documenti di modellazione possono essere letti anche come "guide" alla comprensione dei percorsi. In altre parole, possono servire come schema per lo sviluppo delle REM, ma anche come schema per la comprensione di questo materiale.

Questo perché questi modelli sono direttamente collegati a un percorso particolare, a differenza, ad esempio, dei modelli di Chartrand e Émery-Bruneau (2013) - che ci sono serviti da ispirazione, ma che sono concepiti come linee guida più generali, utili per qualsiasi proposta di ingegneria didattica (attività, sequenza, ecc.). Inoltre, i nostri MD non rimangono "dietro le quinte", ma vengono pubblicati e collegati ai percorsi corrispondenti. Le MD discusse in questo articolo vanno quindi oltre la funzione tradizionale delle altre teorizzazioni su cui abbiamo basato il nostro lavoro. Servendo come supporto concreto - e pubblicamente disponibile - per il percorso, i modelli possono aiutarci a comprendere la rappresentazione dell'oggetto che il team di scrittura ha concretizzato nelle sequenze.

Per questo motivo, aiutando a comprendere i principi teorici (legati ai generi testuali) che stanno alla base dei percorsi dei MER francesi, i modelli possono essere anche un potenziale strumento per la formazione dei futuri insegnanti e, a maggior ragione, per gli insegnanti, come forma complementare di materiale didattico.

Ma, come per ogni strumento, è importante tenere presente che si tratta solo di un elemento di supporto. È importante ricordare che il ruolo del modello, in quanto strumento, non è quello di fissare o, come si potrebbe temere, di limitare o ridurre le pratiche (Sánchez Abchi, De Pietro & Conti, 2024). Il suo scopo è quello di servire da aiuto, da "guida": il modello dà una direzione, ma non deve diventare una camicia di forza. Il modello, in quanto materiale didattico, non deve limitare il lavoro didattico stesso, ma, al contrario, deve essere offerto come un invito a poter creare e ricreare la didattica dei generi testuali.

Bibliografia

- Bakhtine, M (1984). *Estetica della creazione verbale*. Parigi: Gallimard.
- Chartrand, S. e Émery-Bruneau, J. (2013). *Caratteristiche di 50 generi per lo sviluppo delle competenze linguistiche in francese nelle scuole secondarie del Québec*. Didactica.
- Conferenza intercantonale sull'istruzione pubblica nella Svizzera francese e in Ticino (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP [Pagina web]. Accesso: <http://www.plandetudes.ch/>
- Conferenza intercantonale sull'istruzione pubblica nella Svizzera francese e in Ticino (CIIP). (2023). *Nouvelle Collection MER-Français (disponibile online, con accesso limitato)*.
- De Pietro, J.-F., Conti, V., Roduit, Ph. e Sánchez Abchi, V. (2023). Modellare i generi testuali al servizio dell'insegnamento. In J.-L. Dufay et al. (eds.), *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)* (pp. 189-206). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- De Pietro, J.-F., Erard, S. e Kaneman-Pougatch, M. (1996). Un modello didattico del "dibattito": dall'oggetto sociale alla pratica scolastica. *Enjeux*, 39-40, 100-129.
- De Pietro, J.-F. e Schneuwly, B. (2003). Il modello didattico del genere: un concetto di ingegneria didattica. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz-Mestre, J. e Schneuwly, B. (1996). Generi e progressione nell'espressione orale e scritta. Elementi di riflessione a proposito di un'esperienza romanzesca. *Enjeux*, 37, 38, 49-75.
- Dolz, J. e Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (6 ed.). ESF éditeur. <https://doi.org/10.14375/np.9782710131489>

- Galluzzo-Dafflon, R. (2016). Modelli per l'insegnamento, l'apprendimento e la formazione? *Tréma*, 45. <https://doi.org/10.4000/trema.3467>
- Plane, S. e Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3 ed. aggiornata). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Sánchez Abchi, V., De Pietro, J.-F. e Conti, V. (2004). I generi testuali e i "raggruppamenti" di generi: dalla teoria alla pratica. *Atti del 9° Congrès Mondial de Linguistique Française*. Disponibile online qui: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf_cmlf2024_07014.pdf
- Sanchez Abchi, V., Da Silva Hardmeyer, C., & Dolz-Mestre, J. (2018). Strumenti formativi per l'insegnamento della produzione scritta. In Dolz-Mestre, J. & Gagnon, R. (a cura di) *Formazione per l'insegnamento della produzione scritta*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 229-261. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26984>
- Schneuwly, B. (2000). Gli strumenti dell'insegnante. Un saggio didattico. *Repères*, 22, 19-38. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schneuwly, B. e Dolz, J. (1997). I generi scolastici. Dalle pratiche linguistiche agli oggetti d'insegnamento. *Repères*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Vygotsky, L. (2019). *Pensiero e linguaggio* (5 ed. riveduta). La Disputa.
- Wirthner, M. (2017). *Strumenti didattici: oltre la bacchetta magica: strumenti di trasformazione, strumenti trasformati nelle sequenze di insegnamento della produzione scritta*. P. Lang. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.17>

Autori

Verónica Sánchez Abchi est docteure en linguistique. Elle travaille comme collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel) et elle est chargée d'enseignement en Didactique de l'espagnol à l'Institut universitaire de formation des enseignant-es (IUFÉ) de l'Université de Genève. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement et l'évaluation des langues.

Virginie Conti est docteure en linguistique et collaboratrice scientifique à la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, Neuchâtel) pour la Délégation à la langue française (DLF) et pour l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). Ses intérêts portent sur la didactique du français ainsi que sur diverses questions relatives à l'orthographe du français, à l'écriture inclusive, à la diversité linguistique et aux politiques linguistiques.

Jean-François de Pietro, anciennement collaborateur scientifique à l'IRDP et désormais retraité, est linguiste et didacticien des langues. Ses principales recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français, le plurilinguisme et les démarches d'éveil aux langues. Il est membre de la Délégation à la langue française de Suisse romande (DLF) et a notamment été vice-président de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF, 2010-2019).

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch

Les modèles didactiques de genres textuels, une forme complémentaire de matériel pédagogique ?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti et Jean-François de Pietro

Résumé

Dans le cadre de l'élaboration d'une nouvelle collection de moyens d'enseignement romands de français (MER-Français), des séquences d'enseignement – appelées « parcours » – ont été prévues pour travailler la compréhension et la production de différents genres textuels. Dans ce contexte, l'IRDP a été sollicité pour développer des modèles didactiques des genres choisis, afin de soutenir le travail d'ingénierie didactique réalisé par l'équipe de rédaction des nouveaux MER-Français.

Dans cet article, nous présentons le concept de modèle didactique auquel nous souscrivons, ainsi que les principes d'élaboration de notre travail de modélisation. Nous expliquons également la manière dont nos modèles didactiques remplissent une double fonction : d'une part, ils contribuent au processus d'élaboration des propositions didactiques du MER et, d'autre part, une fois publiés et liés au parcours correspondant, ils aident à faire comprendre la représentation de l'objet mobilisée par l'équipe de rédaction. En ce sens, nous soutenons que les modèles didactiques eux-mêmes deviennent également un matériel pédagogique qui à la fois influence les pratiques d'enseignement et peut être mobilisé dans des contextes de formation.

Mots-clés

compréhension et production en L1, français, genre textuel, modèle didactique

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de forumlecture.ch

Didaktische Modelle von Textgattungen, eine ergänzende Form von Unterrichtsmaterial?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti und Jean-François de Pietro

Abstract

Im Rahmen der Entwicklung einer neuen Lehrmittelsammlung für den Französischunterricht in der Romanie (MER-Français) wurden Unterrichtssequenzen – sogenannte «Parcours» – geplant, um das Verstehen und das Schreiben verschiedener Textgattungen zu trainieren. In diesem Zusammenhang wurde das IRDP gebeten, didaktische Modelle für die ausgewählten Genres zu entwickeln, um die didaktische Arbeit des Teams zu unterstützen, das den neuen MER-Français entwirft.

In diesem Beitrag stellen wir das Konzept des zugrundeliegenden didaktischen Modells vor sowie die Prinzipien, die uns bei der Entwicklung der Modellierungsarbeit geleitet haben. Wir erläutern auch die doppelte Funktion, die unsere didaktischen Modelle erfüllen: Einerseits tragen sie zur Entwicklung der didaktischen Vorschläge für den MER bei, andererseits helfen sie, sobald sie veröffentlicht und mit dem entsprechenden «Parcours» verknüpft sind, die vom Redaktionsteam erarbeitete Darstellung des Gegenstands verständlich zu machen. In diesem Sinne argumentieren wir, dass die didaktischen Modelle selbst auch zu pädagogischen Materialein werden, die sowohl die Unterrichtspraxis beeinflussen als auch in Ausbildungskontexten verwendet werden können.

Schlüsselwörter

Verstehen und Schreiben in der L1, Französisch, Textgenre, didaktisches Modell

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

Pedagogical models of text genres: An additional form of teaching material?

Verónica Sánchez Abchi, Virginie Conti and Jean-François de Pietro

Abstract

In the context of the development of a new series of coursebooks for French (the ‘MER-Français’) in western Switzerland, schemes of work known as ‘parcours’ were planned to train the comprehension and production of a variety of text genres. It was in this context that the IRDP was asked to develop pedagogical models for the chosen genres, so as to support the educational work by the team writing the new ‘MER-Français’.

In this article we present the concept behind the pedagogical model we adopt and the principles which guide our modelling work. Further, we outline how our pedagogical models work on two levels. On the one hand, they contribute to the development process behind the suggested methodology of the MER. At the same time, once they have been published and linked with the corresponding ‘parcours’, they help to make the publication team’s representation of the object easier to understand. In this connection we suggest that the pedagogical models themselves become educational material which shapes teachers’ practice, and which can also be implemented in teacher education.

Keywords

L1 comprehension and production, French, text types, pedagogical model

This article was published in the 3/2024 issue of *leseforum.ch*