



Enseigner des genres textuels au secondaire I

Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)

Unterrichten von Textgattungen auf Sekundarstufe I

Ein Fremdsprache (Deutsch) und Schulsprache (Französisch) integrierender Ansatz

Insegnare dei generi testuali nella scuola secondaria I

Approcci interlinguistici tra lingua straniera (tedesco) e lingua di scolarizzazione (francese)

Teaching text genres at lower secondary level

Integrative approaches in foreign language teaching (German) and the language of schooling (French)

Executive Summary

Herausgeber | Publié par

Institut für Mehrsprachigkeit
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

—
Institut de plurilinguisme
www.institut-plurilinguisme.ch

Autorin | Auteur

Marianne Jacquin

Übersetzung | Traduction

Susanne Obermayer, Sandra Clerc, Karen Evans

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Arbeitsprogramms 2012–2014 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung ist die Autorin verantwortlich.

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de travail 2012–2014 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à son auteur.

Freiburg | Fribourg, 2015**Layout**

Billy Ben, Graphic Design Studio

Unterstützt durch | Avec le soutien de:

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Département fédéral de l'intérieur DFI
Dipartimento federale dell'interno DFI
Departament federal da l'intern DFI
Bundesamt für Kultur BAK
Office fédéral de la culture OFC
Ufficio federale della cultura UFC
Uffizi federal da cultura UFC

Français	Enseigner des genres textuels au secondaire I	3
	But de la recherche et questionnement	4
	Phases du projet et méthodes	5
	Mise en correspondance des questions de recherche avec les phases du projet	6
	Résultats	8
	Discussion et conclusions	15
	Bibliographie indicative	61
Deutsch	Unterrichten von Textgattungen auf Sekundarstufe I	17
	Forschungsziele und Fragestellungen	18
	Projekttablauf und Methoden	19
	Gegenüberstellung der Forschungsfragen und der Projektphasen	20
	Ergebnisse	22
	Diskussion und Schlussfolgerungen	30
	Lektürehinweise	61
Italiano	Insegnare dei generi testuali nella scuola secondaria I	33
	Obiettivo della ricerca e interrogativi	34
	Fasi del progetto e metodi	35
	Corrispondenza delle domande di ricerca con le fasi del progetto	36
	Risultati	38
	Discussione e conclusioni	45
	Bibliografia breve	61
English	Teaching text genres at lower secondary level	47
	Research aims and questions	48
	Project phases and methods	49
	Correspondence of research questions to the project phases	50
	Results	52
	Discussion and conclusions	59
	Bibliography	61

Enseigner des genres textuels au secondaire I

Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)

Notes de synthèse

Marianne Jacquin

Les genres textuels peuvent-ils être le lieu d'une didactique intégrée des langues ? A quelles difficultés les enseignants se voient-ils confrontés lors de la planification de séquences didactiques ? Quels sont les liens inter-linguistiques qu'ils construisent en classe ? Quel bilan font-ils de leur activité ? Voici les questions auxquelles cette recherche apporte quelques pistes de réponses.

But de la recherche et questionnement

L'objectif de ce projet de recherche est de comprendre les effets de la mise en œuvre d'un enseignement de six genres textuels, au sein d'une approche intégrée des langues, combinant le français, langue de scolarité (Lscol) et l'allemand, langue étrangère (LE). Le choix des genres textuels enseignés en classes d'allemand est motivé par leur présence, en Lscol, dans le *Plan d'études romand* (PER) et par les possibilités d'une reprise qu'offre celui-ci en LE.

Dans la mesure où notre projet s'inscrit dans une démarche expérimentale d'opérationnalisation de la dimension inter-linguistique du PER sous forme de séquences didactiques, se pose la question générale de savoir quelle place et quelle fonction les quatre axes du PER¹ peuvent remplir en tant qu'outil heuristique. Dans quelle mesure permettent-ils d'alimenter une réflexion sur les contenus et dispositifs à *planifier*? Quels en sont les aspects transposés *en classe* et quels sont les types de liens qui se construisent entre les langues?

L'analyse a posteriori de cet enseignement peut répondre à la question des savoirs professionnels didactiques (présents et) nécessaires pour opérationna-

liser de manière autonome² ces axes du point de vue des enseignants eux-mêmes.

Une question centrale résume ces considérations: parmi les quatre axes du PER, quels sont ceux qui sont pris en compte (et comment) dans une approche inter-didactique centrée sur l'enseignement des genres textuels en allemand LE, lors de la conception de séquences didactiques et lors de leur réalisation en classe?

1 | (1) Apprendre à communiquer et communiquer ; (2) Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues ; (3) Construire des références culturelles ; (4) Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

2 | Autonome ici par opposition à la situation d'ingénierie.

Phases du projet et méthodes

Le projet s'est déroulé dans six classes de 11^{ème} année HarmoS du secondaire I à Genève. Les six enseignantes participant à ce projet ont été recrutées sur une base volontaire. Le groupe était composé de trois anciennes étudiantes-stagiaires, d'une stagiaire en formation et de deux enseignantes chevronnées dont une exerçant la fonction de formatrice de terrain. Les genres textuels retenus sont les suivants: récit policier, article encyclopédique, courrier de lecteur, récit oral, exposé et débat oral.

Le tableau ci-dessous affine la question de recherche générale en précisant les trois domaines d'investigation (contenus, dispositifs didactiques, savoirs enseignants) et en distinguant les trois phases du dispositif de recherche. La phase de planification des séquences cherche à répondre à la question des choix des enseignantes, en termes de contenus, compétences à enseigner et de dispositifs à mettre en place (choix des textes, tâches, formes sociales de travail etc.). Elle cherche aussi à cerner les savoirs et savoir-faire mobilisés lors des séances de planification. La tradition d'enseignement des LE, étant fortement orientée vers des entrées thématiques, traitées dans une perspective monolingue, les deux défis consistaient à guider les enseignantes vers la conception de séquences qui ciblaient les genres textuels et qui intégraient un travail inter-linguistique aussi bien sur

le plan textuel (situation de communication, structures textuelles, formes de présentations...) que langagier (unités linguistiques typiques du genre, grammaire, lexique), tout en s'accordant au programme et au manuel en vigueur. Ce choix méthodologique d'une planification conjointe devait en outre donner accès au discours des enseignantes sur leur pratique de planification. S'entremêlent par conséquent, dans ces séances, des savoirs provenant des enseignantes et d'autres, introduits par la chercheuse.

La deuxième phase consistait à observer l'enseignement de ces séquences en classe afin d'étudier quels objets d'enseignement pouvaient s'appréhender dans leur dimension inter-linguistique et quels étaient les dispositifs mis en place pour permettre ces synergies. L'analyse des gestes didactiques des enseignantes visait à faire surgir les objets effectivement enseignés (Dolz & Schneuwly, 2009).

Un troisième volet analyse le discours des enseignantes a posteriori sous l'angle des savoirs nécessaires, des obstacles rencontrés et des transformations de la pratique qu'implique l'approche.

Mise en correspondance des questions de recherche avec les phases du projet

Les contenus et compétences ...	
...à enseigner	...enseignés
→ Quels sont les choix faits par les enseignants en termes de <i>contenus et compétences langagières</i> à enseigner ?	→ Quels sont les contenus et compétences enseignés ?
→ Sur quels objets les enseignants envisagent-ils les liens à construire entre Lscol et LE ?	→ Quels sont les objets enseignés dans leur dimension inter-linguistiques ou interculturelle ?
Les dispositifs didactiques...	
...planifiés	... mis en œuvre
→ Quels sont les choix faits par les enseignants en termes de textes, de tâches, d'outils et d'organisation de la progression ?	→ Quel enchaînement des activités observe-t-on dans la séquence enseignée ? → Quelles activités (méta) langagières permettent-ils de travailler ?
→ Quels types de liens inter-linguistiques les enseignants envisagent-ils au niveau des textes et des tâches évoquées ?	→ Quels dispositifs sont mis en œuvre pour travailler les liens inter-linguistiques ?
→ Quels sont les obstacles évoqués par les enseignants ?	→ Quels sont les obstacles rencontrés par les élèves ?
Les savoirs et savoir-faire des enseignants ...	
...à l'œuvre lors de la planification	...à l'œuvre lors de la réalisation (gestes didactiques)
→ A quels (types de) savoirs les enseignants se réfèrent-ils pendant la planification des séquences ?	→ Quels sont les gestes didactiques mis en œuvre ? et → Sur quelles dimensions de l'objet enseigné portent-ils ?
...dans la réflexion a posteriori	
→ Quels sont, <i>a posteriori</i> les savoirs didactiques nécessaires lors de la conception et la réalisation des séquences didactiques en classe ?	→ Quels <i>obstacles</i> les enseignants disent-ils avoir rencontrés pendant la conception et la réalisation des séquences ? (Qu'est-ce qui les a aidés ?)
→ Comment les enseignants évoquent-ils a posteriori les dimensions inter-linguistiques de leurs séquences ?	→ Comment les séquences didactiques en tant qu'outils pour enseigner transforment-ils, du point de vue des enseignants, les pratiques ?

L'ensemble des données issues des trois phases ont été enregistrées. Les séquences en classe ont été filmées par un professionnel de l'image à l'aide de deux caméras. La première, mobile, suivait l'enseignante, l'autre, fixe, était orientée vers le groupe d'élèves. Pendant les travaux de groupes plus longs, deux caméras filmaient le travail de deux groupes en parallèle. Nous disposons d'un total de 43 périodes de 45' filmées et transcrites. Chaque enseignante a reçu une feuille de route et un dossier qui contient la totalité des documents utilisés en classe (feuilles de travail remplis par les élèves, productions écrites, transparents des enseignants...).

Résultats

Dans ce résumé du projet, nous présentons, pour chaque phase du projet, d'abord les constats généraux et ensuite les résultats qui mettent en évidence les liens inter-linguistiques.

Les objets planifiés: constats

L'analyse des séances de planification fait ressortir les constats suivants :

1. Le geste de planification, à savoir la planification concrète des leçons, occupe la première place dans l'activité des enseignantes. Les savoirs disciplinaires *didactiques* constituent la première source de savoirs à laquelle se réfèrent les enseignantes. Dans la prise en compte des élèves, ce sont des *savoirs d'expérience* qui l'emportent sur des savoirs théoriques pédagogiques. Les savoirs sur l'Institution sont peu évoqués, mais parmi ceux-ci une place importante est accordée au *manuel*, aux *programmes* et aux *plans d'étude*.
2. Le geste de planification porte essentiellement sur les contenus, les activités et le choix des textes. D'autres dimensions, telles que la progression, les outils de régulation, les liens inter-linguistiques ou l'anticipation d'autres gestes didactiques sont peu planifiées.
3. Les discussions s'organisent autour de quatre noyaux: les compétences langagières et leur progression, les dimensions du genre textuel, les contenus thématiques et culturels, la grammaire et le lexique. La progression d'un travail sur les compétences langagières est surtout pensée allant de la réception à la production. L'ensemble des enseignantes planifie une multitude de dimensions ayant trait au genre. Tout en souhaitant des contenus qui contribuent à l'instruction et au développement de la personnalité, les enseignantes restent fortement tributaires du manuel. Elles s'en dégagent néanmoins progressivement en proposant des thématiques complémentaires. Les contenus grammaticaux se situent aux niveaux de la grammaire textuelle, phrastique, morphologique, de la conjugaison et du métalangage grammatical. Le travail sur le lexique se planifie autour de quatre entrées: champ lexicaux thématiques, liste de mots pour comprendre et/ou produire un texte, lexique méta-langagier pour décrire le genre, unités lexicales typiques du genre.³

3 | C'est autour des dimensions du genre et des liens inter-linguistiques que la contrainte de la recherche est la plus forte. Pour ces deux axes, les savoirs proviennent aussi bien de la chercheuse que des enseignantes.

4. Parmi les dispositifs planifiés, les activités méta-langagières occupent une place centrale. Des textes autres que le genre sont intégrés dans la séquence. Les tâches de productions visent surtout des productions partielles.
5. Par rapport aux autres dimensions didactiques, *les liens inter-linguistiques font peu l'objet de la planification*. Cinq modes d'envisager les liens ont pu être dégagés: la juxtaposition, la complémentarité, le parallélisme, la comparaison et le transfert (voir infra).

Les liens inter-linguistiques planifiés

La question des liens inter-linguistiques au niveau des contenus d'enseignement se pose à quatre niveaux. Le premier niveau est celui des *plans d'études et programmes*. Le récit écrit ainsi que les textes informatifs sont enseignés en Lscol, des notions théoriques pour l'explication de texte également. La base nécessaire est donc, selon les enseignantes, présente pour aborder les mêmes genres en LE. Pour le genre «débat oral» au contraire, une enseignante évoque une tension entre le plan d'étude du français qui mentionne le débat oral comme objet à enseigner avant la 11^{ème} année et un sondage effectué auprès des collègues de la discipline qui affirmeraient ne pas accorder beau-

coup d'importance à cet objet. Ce constat remet en question la possibilité de s'appuyer sur des savoirs et savoir-faire acquis en Lscol pour construire l'objet en LE. L'enseignante propose alors de s'appuyer sur des «connaissances générales» des élèves qui «ont bien dû voir des débats de la télévision». De manière analogue, la préparation de la séquence sur le récit policier amène l'enseignante à projeter une enquête auprès des collègues des années précédentes sur les lectures de récits policiers effectués dans le cadre scolaire et à réactiver des connaissances sur le genre en Lscol sur la base de ces lectures effectuées en Lscol. Les deux démarches vont dans le sens d'une forme de vérification du curriculum effectivement parcouru par les élèves selon les dires des collègues des années précédentes.

Le deuxième niveau concerne les *savoirs et savoir-faire des élèves*. Trois manières de procéder sont évoquées: (1) rappeler les notions en Lscol et montrer qu'elles existent aussi en LE ou retravailler les contenus Lscol dans une approche métalinguistique; (2) rendre les élèves conscients que les savoirs issus de la Lscol les aident et les inciter à les mobiliser; (3) une construction conjointe ou parallèle des savoirs sur le genre. Les enseignantes mettent cependant en question cette dernière démarche, évoquant la difficulté et le manque de temps à disposition pour construire des notions simultanément dans les deux langues.

Les démarches planifiées tournent essentiellement autour de la réactivation des connaissances des élèves sur le genre en Lscol et se traduisent par des dispositifs permettant de rappeler des notions, issues de la Lscol, comme p.ex. les cinq étapes narratives du récit écrit pour aborder le récit oral, les caractéristiques du genre encyclopédique dans une activité d'analyse de textes en Lscol et LE ou encore des démarches interprétatives, des notions d'intertextualité, le rapport entre fiction et réalité dans le cadre du récit policier.

Le troisième niveau porte sur *le choix des langues* – par l'enseignant et/ou les élèves – en fonction des contenus et des tâches proposés. D'une manière générale et à travers tous les genres, davantage de contenus et tâches sont planifiés en Lscol qu'en LE. Les savoirs sur le genre à réactiver, les notions (genre, grammaire), les caractéristiques du genre, l'apport d'informations pour produire un texte sont les principaux contenus traités *en Lscol*. Ils sont traités dans le cadre de tâches telles que lire un document théorique ou manifester ses savoirs sur le genre, répondre à un questionnaire sur le genre ou mentionner des caractéristiques, discussions ou débats sur des contenus sources d'idées pour la production. L'analyse des parties du genre (p.ex. introduction de l'exposé, compréhension ou recherche d'arguments dans un débat), les unités linguis-

tiques du genre, la lecture de courriers de lecteurs adaptés, la production orale du débat et du récit se font exclusivement *en LE* à l'aide de tâches de résumés pour la lecture (en Lscol) et de prise de notes pour préparer la production (en LE). La compréhension écrite et orale, la recherche d'arguments pour le débat et le méta-langage se travaillent *dans les deux langues*. La plupart des tâches, de type méta-langagières (p.ex. noter des mots-clés, commenter les stratégies de lecture utilisées) qui sont associées à ces contenus se réalisent cependant en Lscol.

Le quatrième niveau touche à la question de la *transférabilité* des savoirs et savoir-faire sur le genre dans différentes disciplines, p.ex. le débat dans plusieurs disciplines, la structure transversale du récit.

L'analyse des séances individuelles de planification permet d'affiner les relations évoquées et de définir des *principes d'organisation des liens entre Lscol et LE*.

Modes de liens planifiés entre les langues

Les enseignantes planifient des liens entre les langues selon cinq modes principaux. Le premier mode consiste à *juxtaposer* une série d'exercices ou de tâches sur des contenus travaillés en Lscol pour les travailler ensuite en LE, avec l'idée sous-jacente d'un transfert

des savoirs et savoir-faire enseignés ou réactivés en Lscol sur la LE. C'est le cas p.ex. pour la séquence de l'exposé qui prévoit d'abord une phase entièrement en Lscol sur plusieurs leçons avec une reprise des contenus identiques en LE. Ou lorsque des unités linguistiques du débat sont travaillées d'abord en Lscol ensuite en LE. Un deuxième mode joue sur la *complémentarité* des contenus, abordés soit en Lscol soit en LE, selon les thématiques et la complexité des textes. C'est le cas lorsque la réception du genre se travaille en LE et la production en Lscol ou quand une thématique est abordée à l'aide d'un texte plus complexe en Lscol pour le simplifier ensuite en LE. Un troisième mode présente les contenus de manière parallèle, mais sans rendre la comparaison explicite. Il peut s'agir p.ex. d'un texte bilingue ou de tâches de repérage de formes linguistiques dans un texte en Lscol et LE. Un quatrième mode consiste en un travail de comparaison systématique entre les deux langues, soit sous la forme d'une analyse grammaticale ou lexicale comparative, soit selon l'axe culturel, en comparant des coutumes dans divers pays. Un cinquième mode se base sur l'idée d'un transfert, essentiellement de notions en Lscol sur le développement d'une compétence en LE. Rappeler le schéma narratif du récit écrit comme aide pour comprendre et produire un récit oral en est une illustration.

On retrouve les modes complémen-

taires et de transfert essentiellement dans les catégories de contenus qui portent sur les compétences langagières, les stratégies et les dimensions du genre. Les modes parallèle et comparatif sont fréquents pour les objets grammaticaux, lexicaux et les contenus culturels.

Les liens planifiés au niveau des dispositifs

Sur un total de 165 tâches évoquées dans les séances de planification, 21 seulement (13 %) le sont dans une perspective inter-linguistique. Ce sont, et ce n'est pas étonnant, avant tout les activités méta-langagières qui font l'objet de liens tissés entre les deux langues (18 sur 20). D'abord, les activités les plus fréquentes sont celles portant sur *l'analyse de la langue*, y compris celle des unités linguistiques du genre. L'opération analytique mobilisée ici est surtout celle de la *comparaison*: comparer des expressions idiomatiques, des champs sémantiques, comparer des unités linguistiques du genre. Ensuite, le travail sur le lexique offre aussi des possibilités d'un travail inter-linguistique, cependant exclusivement proposée dans le cadre du récit oral. Finalement, des activités d'analyse de texte apparaissent aussi, sous la forme de comparaisons d'exemples de bons et mauvais exposés dans les deux langues ou de recherche d'exemples dans

les textes permettant d'illustrer les caractéristiques de l'article encyclopédique.

En ce qui concerne la planification des textes et des supports, les liens se font plus rarement et ne dépassent pas le mode parallèle, à savoir le fait de travailler avec des textes dans les deux langues, mais sans rendre conscient les similitudes et différences entre les langues. Seule la planification de l'article encyclopédique propose un support qui permet un travail de comparaison systématique entre les langues.

Les objets enseignés: constats

L'analyse des séquences filmées en classe fait ressortir les constats suivants :

1. La plupart des séquences abordent une diversité de contenus liés au genre visé : les compétences langagières, les dimensions du genre, de contenu, de langue et inter-linguistiques.
2. Les séquences structurent et enchaînent les contenus selon deux trames : la première part de notions sur le genre pour enchaîner sur l'entraînement de la compétence langagière, la seconde part d'une compétence langagière pour enchaîner sur une activité méta-langagière. Toutes les séquences terminent par une activité langagière, soit en réception, soit

en production. La progression se réalise par des activités portant sur la réception du genre pour aboutir à des productions partielles ou, dans une moindre mesure, à des productions d'un texte entier.

3. *L'articulation systématique entre les langues se fait surtout au niveau de la grammaire.* Le mode privilégié est alors l'analyse comparative. Les liens au niveau textuel se font selon les modes de la juxtaposition, de la complémentarité, du parallélisme et du transfert. Les savoirs sur le genre en Lscol sont généralement utilisés comme outils d'analyse de textes en LE.
4. Deux types de dispositifs dominent : l'entraînement aux compétences langagières et l'analyse de textes. Les dispositifs de compréhension écrite sont de type classique (questionnaire), ceux des genres oraux travaillent davantage des dimensions liées au genre textuel. Les productions visées sont essentiellement partielles. L'analyse de texte se fait à l'aide des notions sur le genre.
5. Peu de dispositifs mettent en place un travail *inter-linguistique*. Ceux-ci portent quasi exclusivement sur *l'analyse de la langue*.

6. Les objets apparaissent dans des perspectives différentes selon le geste didactique qui les appréhende. Les compétences langagières sont fortement régulées à l'aide d'outils, notamment l'évaluation formative ou l'(auto) correction des exercices. Le lexique est régulé par des listes de mots thématiques ou des procédés linguistiques du genre, des régulations locales fréquentes et constitue néanmoins la première source d'obstacles rencontrés par les élèves. Les dimensions du genre sont régulées en partie par des outils mais font surtout l'objet d'une construction de la mémoire didactique. Le travail grammatical est très peu régulé, mais toujours institutionnalisé. Les dimensions inter-linguistiques sont régulées par un outil dans une seule séquence. Presque absentes dans les régulations locales, elles font davantage l'objet de la construction de la mémoire didactique.

Les liens inter-linguistiques enseignés à travers les dispositifs

Des constats décrits ci-dessus découlent que les liens inter-linguistiques tissés en classe se révèlent surtout à travers le geste de la mise en place des dispositifs didactiques, planifiés lors de la première phase du projet. Ils sont ensuite rendus visibles essentiellement par le geste de

la mémoire didactique. La prédominance de ce geste par rapport à ceux de régulation ou d'institutionnalisation peut s'expliquer par l'ingénierie du projet qui vise à mettre en place une approche inter-linguistique s'appuyant sur un rappel des notions (sur le genre) acquises en Lscol. Il se pourrait aussi qu'inversement, l'entrée par le genre favorise ce type de liens entre les langues. Mais ceux-ci sont peu régulés, que ce soit au niveau des outils (p.ex. des tableaux comparatifs des caractéristiques du genre dans les deux langues) ou de l'interaction avec les enseignants (pointage des similitudes et différences). Ces liens ne font pas l'objet non plus d'une institutionnalisation, qui permettrait de fixer systématiquement les savoirs ou savoir-faire acquis lors des tâches d'analyse, les tâches d'entraînement des compétences de lecture et de production ou les exercices de grammaire et de lexique.

Que retiennent les enseignantes de la démarche ?

Les enseignantes évoquent de nombreux obstacles rencontrés lors de la planification et réalisation des séquences. Ceux-ci sont essentiellement liés à un manque de savoirs théoriques du côté enseignant, à un manque de prérequis chez les élèves et à la difficulté de construire des dispositifs dans une perspective in-

ter-linguistique qui articulent les niveaux textuel et langagier. S'ajoutent à ces obstacles des contraintes d'ordre institutionnel et liées au dispositif de recherche. Malgré ces difficultés, l'approche est jugée positive, voire nécessaire, même si pas pertinente pour l'ensemble des axes du PER. L'entrée communicationnelle est privilégiée dans les discours, alors que l'analyse des séquences montre que les liens inter-linguistiques se tissent surtout au niveau de la langue! L'entrée du genre ne semble pas encore perçue par tous comme lieu pour une didactique intégrée des langues. Les propos sur l'impossibilité de le travailler dans les deux langues et sur la nécessité des prérequis des élèves en Lscol en témoignent. L'utilisation de la Lscol pour des sujets (inter) culturels est préconisée comme phase de préparation à un travail en LE.

L'approche transforme plus ou moins les pratiques habituelles. Certaines l'intègrent dans le cadre des méthodes habituelles, d'autres la ressentent davantage comme rupture avec leurs pratiques et les habitudes prises par les élèves. Plusieurs enseignantes soulignent l'importance des savoirs théoriques sur le genre à enseigner et la nécessité d'un ancrage dans les *deux disciplines* pour arriver à construire des liens systématiques entre les langues. Finalement, sans avoir été beaucoup mentionné lors de la planification, la motivation des élèves était au rendez-vous. Plusieurs enseignantes en ont été surprises.

Discussion et conclusions

Revenons sur quelques résultats qui nous semblent importants pour la compréhension des conditions qui facilitent ou, au contraire, qui font obstacle à la mise en place d'une démarche inter-linguistique. Premièrement, le fait que l'approche proposée aux enseignantes favorise la planification et la mise en œuvre d'*activités méta-linguistiques* rend optimiste quant aux possibilités de construire des outils communs et transversaux pour penser les phénomènes langagiers, par le biais de tâches qui incitent à réfléchir sur le genre, sur la langue et sur les stratégies d'apprentissage. Deuxièmement, une série d'obstacles surgit dont de futures recherches devront mieux comprendre les raisons, tout en créant les conditions possibles pour les surmonter. D'abord, l'idée fortement présente d'une progression qui définit la compétence langagière complexe par la somme des entraînements à des compétences partielles a pour conséquence de rester cantonnée dans une démarche essentiellement monolingue. Dans ce contexte, la question des prérequis grammaticaux et surtout lexicaux nécessaires en LE pour comprendre ou produire un genre textuel est omniprésente. Paradoxalement, ces moyens estimés essentiels ne font que très peu l'objet d'un travail systématique en classe. L'exemple du lexique est de ce point de vue saisissant. On pourrait imaginer ici créer davantage de dispositifs permettant de construire un lexique bi-langue pour

un genre donné. Ensuite, le faible taux de liens inter-linguistiques enseignés laisse à penser que le simple fait d'aborder un genre textuel en classe ne suffise pas pour créer des synergies. On aborde ici aussi les limites de la démarche d'ingénierie. En effet, alors que les deux axes – genre et inter-linguistique – ont été discutés sous formes de multiples propositions, provenant aussi bien de la chercheuse que des enseignantes, l'accent s'est davantage porté sur les aspects du genre que sur les dimensions inter-linguistiques. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce fait. La première réponse est avancée par les enseignantes elles-mêmes. Elles soulignent l'importance de disposer de savoirs issus *des deux disciplines* pour pouvoir construire des liens. La difficulté de construire des dispositifs qui travaillent l'intégration des langues semble, en partie, provenir de ce manque ressenti. Une autre hypothèse, que nous développerons dans de futures publications, consiste à montrer la tension visible entre un travail sur les genres textuel, envisagé et abordé avant tout comme un travail sur les formes et la nécessité de développer des compétences orales et écrites en LE.

Finalement, il faudra approfondir la question des dispositifs de formation permettant de penser et de pratiquer durablement ces liens par des enseignants du secondaire, fortement ancrés dans leur discipline de LE.

Unterrichten von Textgattungen auf Sekundarstufe I

Ein Fremdsprache (Deutsch) und Schul-
sprache (Französisch) integrierender
Ansatz

Executive Summary

Marianne Jacquin

Welches Potential enthalten Textgattungen für eine integrierte Didaktik? Welchen Schwierigkeiten stehen Lehrpersonen bei der Vorbereitung didaktischer Sequenzen gegenüber? Welche sprachübergreifenden Verbindungen schaffen sie im Unterricht? Welche Bilanz ziehen sie über ihren Unterricht? Dies sind die Fragen, zu denen die vorliegende Forschungsarbeit einige Antworten beisteuern möchte.

Forschungsziele und Fragestellungen

Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts ist es zu verstehen, zu welchen Ergebnissen das integrierte Unterrichten von sechs Textgattungen in der Schulsprache Französisch (SSp) und der Fremdsprache Deutsch (FS) führt. Die Auswahl der Textgattungen für den Deutschunterricht ergibt sich aus ihrem Vorkommen im Westschweizer Lehrplan (*Plan d'études romand PER*) für die SSp und folglich der Möglichkeit, sie im FS-Unterricht wieder aufzunehmen.

Insofern dieses Projekt experimentell die sprachübergreifende Dimension des PER anhand didaktischer Sequenzen umsetzt, stellt sich die generelle Frage, welcher Stellenwert und welche Funktion den vier Aspekten des PER¹ als heuristischem Prinzip zukommt. Inwieweit können sie zur *Planung* der Inhalte und Unterrichtsdispositive beitragen? Welche Aspekte werden *in den Unterricht* übertragen und welche Verbindungen zwischen den Sprachen geschaffen?

Die nachträgliche Analyse des Unterrichts kann auf die Frage antworten, welches didaktische Wissen aus Sicht der Lehrenden für die selbständige² Umsetzung der genannten Aspekte (vorhanden und) erforderlich ist.

Diese Überlegungen können anhand folgender Frage zusammengefasst werden: Welche der vier Aspekte des PER werden im Rahmen eines sprachübergreifenden Unterrichts von Textgattungen im FS-Unterricht Deutsch bei der Entwicklung didaktischer Sequenzen sowie der Umsetzung in der Klasse berücksichtigt?

1 | (1) Kommunizieren lernen und kommunizieren; (2) Wissen über Sprache erwerben / über Sprache reflektieren; (3) Bewusstheit über kulturelle Gegebenheiten aufbauen; (4) positive Einstellungen gegenüber Sprachen und deren Erlernen entwickeln.

2 | Autonomie im Gegensatz zur Projekteinbindung.

Projekttablauf und Methoden

Das Projekt wurde in sechs Klassen des 11. Schuljahres (gemäss HarmoS) in der Sekundarstufe I in Genf durchgeführt. Die sechs Lehrpersonen nahmen freiwillig am Projekt teil. Die Gruppe bestand aus drei ehemaligen studentischen Praktikantinnen, einer Praktikantin und zwei erfahrenen Lehrpersonen, von denen eine auch Praktikumslehrperson ist. Die verwendeten Textgattungen sind: Kriminalroman, Lexikonartikel, Leserbrief, mündliche Erzählung, Vortrag und mündliche Debatte.

In der nachfolgenden Tabelle ist die Forschungsfrage entlang der drei untersuchten Bereiche (Inhalte, didaktische Dispositive, Wissen der Lehrpersonen) und den drei Phasen der Forschungsanlage aufgeschlüsselt. In der Planungsphase der Sequenzen wird nach der Wahl der Lehrenden hinsichtlich Inhalte, zu unterrichtenden Kompetenzen und zu verwendenden Dispositiven (Wahl der Texte, Aufgaben, Arbeitsformen) gefragt. Sie erfasst ausserdem das in den Planungssitzungen mobilisierte Wissen und Können. In einer Unterrichtstradition, die sich auf Inhalte aus monolingualer Sicht konzentriert, bestanden die beiden Herausforderungen darin, die Lehrenden an eine Konzeption der Sequenzen heranzuführen, die einerseits die Textgattungen in den Blick nimmt. Andererseits sollten sowohl die Textarbeit (Kommunikationssituation, Textstruktur, Präsentationsformen ...) als auch die Arbeit an der Sprache (gattungstypische sprachliche Einheiten, Gramma-

tik, Wortschatz) nicht nur sprachübergreifend ausgerichtet sein, sondern auch in Übereinstimmung mit dem geltenden Lehrplan und Lehrmittel bleiben. Der methodologische Ansatz einer gemeinsamen Planung sollte zudem Zugang zum Diskurs der Lehrenden über ihre Planungspraxis geben. Folglich vermischt sich in den Planungssitzungen das Wissen der Lehrenden mit demjenigen der Forscherin.

Die zweite Phase war der Beobachtung der Sequenzen im Unterricht in der Klasse gewidmet und der Untersuchung, welche Unterrichtsgegenstände sprachübergreifend erfasst werden konnten und welche Dispositive dieses Zusammenwirken begünstigten. Die Analyse des didaktischen Handelns der Lehrenden zielte darauf ab, die tatsächlich unterrichteten Gegenstände hervortreten zu lassen (Dolz & Schneuwly, 2009).

Ein dritter Analyseabschnitt untersuchte den nachträglichen Diskurs der Lehrenden hinsichtlich des erforderlichen Wissens, der angetroffenen Hindernisse und der durch den gewählten Ansatz ausgelösten Transformationen ihrer Praxis.

Gegenüberstellung der Forschungsfragen und der Projektphasen

Inhalte und Kompetenzen ...	
... zu unterrichten	... unterrichtet
→ Welche Auswahl treffen die Lehrpersonen hinsichtlich der zu unterrichtenden <i>Inhalte</i> und <i>Sprachkompetenzen</i> ?	→ Welche Inhalte und Kompetenzen wurden unterrichtet?
→ Bei welchen Gegenständen sehen die Lehrpersonen vor, Verbindungen zwischen SSp und FS aufzubauen?	→ Welche Gegenstände wurden sprachübergreifend oder unter Berücksichtigung ihrer interkulturellen Dimension unterrichtet?
Didaktische Dispositive ...	
... geplant	... umgesetzt
→ Welche Wahl treffen die Lehrpersonen hinsichtlich Texten, Aufgaben, Unterrichtsmitteln und Organisation der Lernprogression?	→ Welche Abfolge der Aktivitäten können in der Unterrichtssequenz beobachtet werden?
→ Welche sprachübergreifenden Verbindungen sehen die Lehrpersonen auf Ebene der Texte und Aufgaben vor?	→ Welche Dispositive werden eingesetzt, um an den sprachübergreifenden Verbindungen zu arbeiten?
→ Welche Schwierigkeiten erwarten die Lehrpersonen?	→ Auf welche Schwierigkeiten stossen die Schülerinnen und Schüler?
Wissen und Können der Lehrpersonen ...	
... während der Planung	... während der Durchführung (didaktische Handlungen)
→ Auf welches Wissen greifen die Lehrpersonen während der Planung der Sequenzen zurück?	→ Welche didaktischen Handlungen werden realisiert und auf welche Dimensionen des Unterrichtsgegenstandes beziehen sie sich?
... in der nachträglichen Reflexion	
→ Welches didaktische Wissen erscheint im Nachhinein für die Konzeption und Realisierung der didaktischen Sequenzen in der Klasse notwendig?	→ Auf welche Schwierigkeiten sind die Lehrpersonen eigenen Aussagen nach während der Konzeption und Durchführung der Sequenzen gestossen? (Was hat ihnen geholfen?)
→ Wie sprechen die Lehrpersonen im Nachhinein über die sprachübergreifenden Dimensionen ihrer Sequenzen?	→ Wie verändern didaktische Sequenzen in ihrer Eigenschaft als Unterrichtsmittel (aus Sicht der Lehrpersonen) die Praxis?

Alle drei Phasen wurden aufgezeichnet. Die Unterrichtssequenzen wurden professionell mit zwei Kameras gefilmt. Die erste, mobile Kamera filmte die Lehrpersonen, die zweite war fest installiert und nahm die Schülerinnen und Schüler auf. Während längerer Gruppenarbeiten filmten gleichzeitig zwei Kameras die Arbeit von zwei Gruppen. Es existieren total 43 gefilmte und transkribierte Unterrichtsstunden von je 45 Minuten Länge. Jede Lehrperson erhielt ein Rahmenpapier und ein Dossier mit allen im Unterricht verwendeten Dokumenten (von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllte Arbeitsblätter, schriftliche Produktionen, Folien der Lehrpersonen ...).

Ergebnisse

In der vorliegenden Zusammenfassung präsentieren wir für jede Projektphase zuerst allgemeine Befunde und anschließend diejenigen Ergebnisse, bei denen sprachübergreifende Verbindungen sichtbar sind.

Geplante Unterrichtsgegenstände: Befunde

Die Analyse der Planungstreffen ergibt folgende Befunde:

1. Das Planungsmoment, d.h. die konkrete Planung des Unterrichts, steht für die Lehrpersonen im Vordergrund. Das *fachdidaktische* Wissen ist dabei zentrale Wissensquelle und Referenz. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler ist das *Erfahrungswissen* wichtiger als theoretische pädagogische Kenntnisse. Institutionelles Wissen wird kaum erwähnt, wenn doch, dann werden *Lehrmittel und Lehrpläne als wichtig erachtet*.
2. Die Planung zielt in erster Linie auf Inhalte, Aktivitäten und Auswahl der Texte ab. Weitere Dimensionen wie z.B. Aufbau, Unterrichtsmittel, sprachübergreifende Verbindungen oder das Antizipieren weiterer didaktischer Handlungen werden kaum geplant.

3. Die Diskussionen kreisen um vier Kernfragen: die Sprachkompetenzen und ihr Aufbau, die Dimensionen der Textgattung, die Themen und kulturellen Aspekte sowie Grammatik und Wortschatz. Der Aufbau von Sprachkompetenzen wird in erster Linie als Progression von der Rezeption hin zur Produktion gedacht. Alle Lehrpersonen sehen eine Vielzahl von gattungsspezifischen Dimensionen vor. Selbst wenn sie Inhalte begrüßen, die Lernen und Persönlichkeitsentwicklung fördern, bleiben sie stark vom Lehrmittel abhängig. Schrittweise lösen sie sich aber dennoch von diesem und schlagen ergänzende Themen vor. Grammatikalische Aspekte betreffen die Textgrammatik, Satzbau, Morphologie, Konjugation und Grammatikbegriffe. Die Arbeit am Wortschatz wird über vier verschiedene Ansätze vorbereitet: thematische Wortfelder, Wortlisten zum Verständnis und/oder zur Produktion eines Textes, metasprachliche Begriffe zur Beschreibung der Textgattung und für die Gattung typische lexikalische Einheiten.³

³ | Die durch die Forschungsanlage gegebenen Zwänge sind am stärksten, was die Gattungsdimensionen und die sprachübergreifenden Verbindungen anbelangt. Bei diesen beiden Aspekten stammt das Wissen in gleichem Ausmass von der Forscherin sowie den Lehrenden.

4. Unter den geplanten Dispositiven nehmen die metasprachlichen Aktivitäten einen zentralen Platz ein. In die Sequenz werden gattungsfremde Texte integriert. Die produktiven Aufgaben zielen vor allem auf eine partielle Produktion ab.
5. Mit Blick auf weitere didaktische Dimensionen spielen *sprachübergreifende Verbindungen bei der Planung eine eher untergeordnete Rolle*. Fünf Ansätze zur Schaffung von Verbindungen wurden herausgearbeitet: Nebeneinanderstellung, Komplementarität, Parallelismus, Vergleich und Übertragung (siehe unten).

Geplante sprachübergreifende Verbindungen

Die Frage nach sprachübergreifenden Verbindungen in den Inhalten des Unterrichts stellt sich auf vier Ebenen: Die *erste betrifft den Lehrplan*. Die schriftliche Erzählung und der Sachtext werden in der SSp behandelt, ebenso theoretische Grundbegriffe für die Textanalyse. Laut Aussage der Lehrpersonen sind also die Grundlagen für die Beschäftigung mit denselben Gattungen in der FS vorhanden. Allerdings weist eine Lehrperson darauf hin, dass die Gattung „Debatte“ gemäss Lehrplan zwar vor dem 11. Schul-

jahr unterrichtet werden sollte, laut einer Umfrage unter Fachkollegen jedoch als nebensächlich erachtet wird. Damit wird die Möglichkeit in Frage gestellt, sich in der FS auf Wissen und Können abzustützen, welches in der SSp erworben wurde. Die Lehrperson schlägt daraufhin vor, sich auf das „Allgemeinwissen“ der Schülerinnen und Schüler, welches bspw. aus dem Verfolgen von Fernsehdiskussionen stammt, abzustützen. Bei der Vorbereitung der Sequenz über den Kriminalroman wählt die Lehrperson ein ähnliches Vorgehen um festzustellen, ob Kenntnisse aus dem SSp-Unterricht reaktiviert werden können: Sie fragt bei ihren Kolleginnen und Kollegen nach, ob in den vorangegangenen Jahren Kriminalromane im Unterricht behandelt wurden. In beiden Fällen handelt es sich um eine Überprüfung bei den Lehrpersonen der Vorjahre des tatsächlich mit den Schülerinnen und Schülern behandelten Lernstoffs.

Die zweite Ebene betrifft das *Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler*. Drei Vorgehensweisen werden genannt: (1) die Kenntnisse in der SSp in Erinnerung rufen und darauf hinweisen, dass es sich in der FS ähnlich verhält, oder die Inhalte aus der SSp mittels einer metalinguistischen Herangehensweise wiederholen; (2) den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, dass die Kenntnisse aus dem Unterricht in der SSp ihnen helfen und sie dazu bringen,

diese zu mobilisieren; (3) in SSp und FS gemeinsamer oder paralleler Aufbau des Wissens über die Gattung. Die Lehrpersonen stellen den letzten Ansatz allerdings in Frage, indem sie auf die Schwierigkeiten und die mangelnde Zeit zum gleichzeitigen Aufbau der Kenntnisse in den beiden Sprachen hinweisen.

Das geplante Vorgehen stützt sich hauptsächlich auf die Reaktivierung von Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler über Gattungen aus dem Unterricht in der SSp durch Wiederholung: z.B. der fünf Phasen der schriftlichen Erzählung als Vorbereitung auf die mündliche Erzählung, der Charakteristika eines Lexikonartikels mittels Textanalysen in SSp und FS, von Interpretationen, von Kenntnissen im Bereich der Intertextualität oder des Verhältnisses zwischen Fiktion und Realität im Kriminalroman.

Drittens geht es um *die Wahl der Sprache* – durch die Lehrperson und/oder die Schülerinnen und Schüler – unter Berücksichtigung der vorgesehenen Inhalte und Aufgaben. Ganz allgemein und unabhängig davon, um welche Gattung es sich handelt, werden mehr Inhalte und Aufgaben in der SSp als in der FS geplant. In der SSp sind die hauptsächlich behandelten Inhalte das zu reaktivierende Wissen über die Gattung, d.h. Kenntnisse über die Gattung und die Grammatik, Charakteristika der Gattung und Informationen über die Erstellung eines Textes. Dies geschieht z.B. mittels der Lektüre theo-

retischer Texte zur Gattung, der Abfrage von Wissen, dem Ausfüllen eines Fragebogens, der Nennung von Charakteristika sowie Diskussionen oder Streitgesprächen über Inhalte mit Blick auf die Lieferung von Ideen für die Textproduktion. Die Analyse der Gattungselemente (z.B. Einleitung, Verständnis der oder Suche nach Argumenten für die Diskussion), der linguistischen Einheiten der Gattung, die Lektüre von angepassten Leserbriefen, die mündliche Produktion einer Diskussion oder Erzählung erfolgen ausschließlich *in der FS* mithilfe von Lektürezusammenfassungen (in der SSp) und von Notizen zur Vorbereitung der Produktion (in der FS). Schriftliches und mündliches Verstehen, die Suche nach Argumenten für die Diskussion und die Metasprache werden *in beiden Sprachen erarbeitet*. Die meisten metasprachlichen Aufgaben (z.B. Schlüsselworte notieren, verwendete Lesestrategien kommentieren) werden ihrerseits in der SSp realisiert.

Viertens spielt die *Übertragbarkeit* des Wissens und Könnens bezüglich der Gattung über verschiedene Fächer hinweg eine Rolle, z.B. die Diskussion in mehreren Fächern, die transversale Struktur der Erzählung.

Die Analyse der einzelnen Planungssitzungen erlaubt die Verfeinerung der erwähnten Beziehungen und die Definition der *Organisationsprinzipien der Verbindungen zwischen SSp und FS*.

Formen geplanter Verbindungen zwischen den Sprachen

Die Lehrpersonen planen die Verbindungen zwischen den Sprachen auf fünf verschiedene Arten. Die erste besteht im *Nebeneinanderstellen* von Übungen oder Aufgaben, wobei dieselben Inhalte zuerst in der SSp und anschliessend in der FS behandelt werden. Damit soll der Transfer des in der SSp unterrichteten oder reaktivierten Wissens und Könnens in die FS erreicht werden. Z.B. wird die Vortrags-Sequenz während mehrerer Unterrichtsstunden vollständig in der SSp durchgenommen, bevor dieselben Inhalte in der FS wiederaufgenommen werden. Oder die sprachlichen Einheiten der mündlichen Debatte werden zuerst in der SSp und anschliessend in der FS behandelt. Eine zweite Form macht sich die *Komplementarität* der Inhalte zunutze, die je nach Thema und Komplexität des Textes entweder in der SSp oder in der FS unterrichtet werden. So können z.B. die Rezeption der Gattung in der FS und die Produktion in der SSp erarbeitet werden. Oder ein Thema wird anhand eines komplexeren Textes zuerst in der SSp und darauf vereinfacht in der FS besprochen. Bei einer dritten Herangehensweise werden die Inhalte parallel vorgestellt, jedoch ohne dass ein expliziter Vergleich stattfindet. Es kann sich bspw. um einen zweisprachigen Text handeln oder es sollen linguistische Formen in einem Text in

der SSp und in der FS ausfindig gemacht werden. Bei einer vierten Form werden die zwei Sprachen systematisch verglichen, entweder mittels einer vergleichenden Analyse der Grammatik oder des Wortschatzes oder aus kultureller Perspektive durch einen Vergleich der Gebräuche in verschiedenen Ländern. Fünftens werden Kenntnisse aus der SSp in die FS übertragen, indem z.B. das Erzählschema einer schriftlichen Erzählung wiederholt wird, um als Hilfe für das Verstehen und Produzieren einer mündlichen Erzählung zu dienen.

Sich auf die Komplementarität oder den Transfer abstützende Ansätze werden vor allem mit Blick auf die Sprachkompetenzen, die Strategien und die Dimensionen der Gattung verwendet. Vergleiche oder Nebeneinanderstellungen werden häufig bei Grammatik, Wortschatz oder kulturellen Inhalten verwendet.

Geplante Verbindungen in den Unterrichtsdispositiven

Von total 165 Aufgaben, die in den Planungssequenzen genannt wurden, können lediglich 21 (13%) als sprachübergreifend bezeichnet werden. Nicht erstaunlich ist, dass es sich dabei vor allem um metalinguistische Aktivitäten handelt (18 von 20). Am häufigsten sind Analysen der Sprache einschliesslich sprachlicher Einheiten der Gattung. Bevorzugtes Vorge-

hen ist dabei der *Vergleich*: von idiomatischen Ausdrücken, semantischen Feldern und sprachlichen Einheiten der Gattung. Daneben erfolgt auch die Arbeit am Wortschatz sprachübergreifend, freilich ausschliesslich im Rahmen der mündlichen Erzählung. Aktivitäten zur Textanalyse von mündlichen Vorträgen schliesslich erfolgen in Form von Vergleichen von guten und schlechten Beispielen in den zwei Sprachen oder der Suche nach illustrativen Beispielen von Gattungscharakteristika in den Texten, etwa beim Lexikonartikel.

Bei der Vorbereitung der Texte und Unterrichtsmaterialien kommen verbindende Elemente seltener zum Tragen und wenn, dann durch Nebeneinanderstellen, d.h. aufgrund der Tatsache, dass die Texte in den zwei Sprachen bearbeitet werden, jedoch ohne Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst zu machen. Lediglich bei der Vorbereitung des Lexikonartikels ermöglichte das verwendete Arbeitsmaterial einen systematischen Vergleich zwischen den Sprachen.

Behandelte Unterrichtsgegenstände: Befunde

Die Analyse der gefilmten Unterrichtssequenzen ergibt folgende Befunde:

1. Die Mehrzahl der Sequenzen behandelt eine Vielzahl von Inhalten im Zusammenhang mit der behandelten Gattung: Sprachkompetenzen, Dimensionen der Gattung, des Inhalts, der Sprache und der sprachübergreifenden Aspekte.
2. Die Sequenzen strukturieren und verknüpfen die Inhalte auf zwei Arten: Die erste geht von Kenntnissen über die Gattung aus, um danach zum Üben der Sprachkompetenzen überzugehen. Die zweite beginnt mit einer bestimmten Sprachkompetenz und geht dann zu einer metasprachlichen Aktivität über. Alle Sequenzen enden mit einer sprachlichen rezeptiven oder produktiven Aktivität. Der Aufbau erfolgt ausgehend von einer Aktivität zur Rezeption des Genres hin zu partiellen Produktionen resp. etwas seltener auch zur Produktion ganzer Texte.
3. *Die systematische Artikulation zwischen den Sprachen erfolgt in erster Linie über die Grammatik.* Bevorzugt wird die vergleichende Analyse eingesetzt. Die Verbindungen auf der Ebene des Textes erfolgen durch Nebenein-

anderstellung, Komplementarität, Vergleich und Transfer. Das Wissen über die Gattung aus der SSp wird normalerweise als Analyseinstrument für die Texte in der FS eingesetzt.

4. Zwei Dispositive dominieren: Einüben von Sprachkompetenzen und Textanalyse. Für das Leseverstehen werden klassische Dispositive (Fragebogen) eingesetzt. Mündlich wird mehr an Dimensionen mit Bezug zur Gattung gearbeitet. Es werden hauptsächlich partielle Produktionen angestrebt. Die Textanalyse erfolgt mit Hilfe von Kenntnissen über die Gattung.
5. Wenige Dispositive setzen die *sprachübergreifende* Arbeit um. Wenn doch, dann geschieht dies ausschliesslich über Analysen der Sprache.
6. Die Unterrichtsgegenstände werden je nach didaktischer Handlung unterschiedlich aufgegriffen. Sprachkompetenzen werden vornehmlich durch Unterrichtsmittel wie formative Beurteilung oder (Selbst)Korrektur von Übungen gesteuert. Beim Wortschatz, der für die Schülerinnen und Schüler das grösste Hindernis darstellt, läuft die Steuerung über thematische Wortlisten oder gattungsbezogene, sprachliche Verfahren sowie häufige punktuelle Interventionen während des Unterrichts. Die Gattungsdimensionen

werden teilweise über Unterrichtsmittel gesteuert, in erster Linie jedoch über eine Integration von Vorwissen und neuen Inhalten resp. möglichen Anwendungskontexten. Die Arbeit an der Grammatik ist wenig geregelt, jedoch stets fester Bestandteil des Unterrichts. Die sprachübergreifenden Dimensionen werden in einer einzigen Sequenz über ein Unterrichtsmittel gesteuert. Sie sind in den Interventionen während des Unterrichts kaum zu beobachten, sondern werden ebenfalls durch eine Integration von Vorwissen und neuen Inhalten resp. möglichen Anwendungskontexten geschaffen.

Unterrichtsdispositive und Unterricht sprachübergreifender Verbindungen

Aus den oben beschriebenen Befunden wird ersichtlich, dass sprachübergreifende Verbindungen in erster Linie während der didaktischen Inszenierung, die in der ersten Projektphase geplant wurde, eine Rolle spielen. Im Anschluss werden sie vor allem über die Integration von Vorwissen und neuen Inhalten resp. möglichen Anwendungskontexten sichtbar. Die Dominanz dieses Vorgehens im Vergleich zur Steuerung oder Fixierung von Lernstoffen kann mit der Anlage des Projekts erklärt werden, das auf eine sprachübergreifende Herangehensweise abzielt, die sich auf die Reaktivierung von Wissen von in der SSp erworbenen Kenntnissen (über die Gattung) stützt. Umgekehrt könnte möglicherweise ein Einstieg über die Gattung diese Art von sprachlichen Verbindungen begünstigen. Diese sind jedoch wenig gesteuert, weder auf der Ebene der Unterrichtsmaterialien (z.B. vergleichende Übersichten über die Charakteristika der Gattung in den zwei Sprachen) noch während der Schüler-Lehrer-Interaktionen in der Klasse (Hinweise auf sprachliche Ähnlichkeiten und Unterschiede). Solche Verbindungen sind auch nicht fester Bestandteil des Unterrichts, was jedoch helfen würde, dasjenige Wissen und Können systematisch hervorzuheben, welches während der Analyseaufgaben, Übungen zu Lese-

und Produktionskompetenzen, Grammatik oder Wortschatz erworben wurde.

Welche Bilanz ziehen die Lehrpersonen?

Die Lehrpersonen nennen zahlreiche Hindernisse, auf die sie während der Planung und Umsetzung der Sequenzen gestossen sind. Dies liegt aus ihrer Sicht vor allem an fehlendem theoretischen Wissen, mangelnden Voraussetzungen seitens der Schülerinnen und Schüler und der Schwierigkeit, sprachübergreifende Unterrichtsdispositive zu entwerfen, die Text- und Sprachebene verbinden. Hinzu kommen institutionelle sowie durch die Forschungsanlage gegebene Zwänge. Trotz dieser Schwierigkeiten, und auch wenn nicht mit Blick auf alle Aspekte des PER zielführend, schätzen die Lehrpersonen das Vorgehen positiv oder sogar als notwendig ein. Eine kommunikative Herangehensweise wird zwar von den Lehrpersonen postuliert, die Analyse der Sequenzen zeigt allerdings, dass sprachübergreifende Verbindungen vor allem auf sprachlicher Ebene geknüpft werden! Eine Herangehensweise über Gattungen scheint noch nicht von allen als dienlich für eine integrierte Sprachdidaktik angesehen zu werden. Dies zeigt sich an Aussagen über die Unmöglichkeit, sie in den zwei Sprachen zu bearbeiten, und über die Wichtigkeit der Vorkenntnisse der Schülerinnen und

Schüler in der SSp. Die Verwendung der SSp für (inter) kulturelle Themen wird als Vorbereitungsphase für die Behandlung in der FS befürwortet.

Die Herangehensweise verändert die übliche Praxis. Einige integrieren sie in ihre gewohnten Methoden, andere empfinden sie eher als Bruch mit ihrer Praxis und den Gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler. Mehrere Lehrpersonen unterstreichen, wie wichtig theoretisches Wissen über die zu unterrichtende Gattung ist sowie die Verankerung in *beiden* Fächern, damit die Schaffung systematischer Verbindungen zwischen den Sprachen gelingt. Schliesslich, und auch wenn dies während der Planung nicht oft erwähnt wurde, war die Motivation der Schülerinnen und Schüler zum Erstaunen mehrerer Lehrpersonen sehr erfreulich.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Kommen wir auf einige Ergebnisse zurück, die uns für das Verständnis wichtig erscheinen, welche Bedingungen die Verwendung sprachübergreifender Ansätze fördern oder, im Gegenteil, behindern. Zuerst stimmt die Tatsache, dass der den Lehrpersonen vorgeschlagene Ansatz die Planung und Umsetzung von metasprachlichen Aktivitäten begünstigt, zuversichtlich. Dies mit Blick auf die mögliche Konstruktion gemeinsamer und transversaler Unterrichtsmittel zum Nachdenken über Sprachphänomene und von Aufgaben, welche zur Reflexion über Gattungen, Sprache und Lernstrategien anregen. Zweitens treten Hindernisse auf, deren Ursachen anhand zukünftiger Forschungen besser verstanden werden müssen, Hand in Hand mit der Schaffung von Bedingungen zu ihrer Überwindung. Zunächst führt die stark präsenste Vorstellung einer Progression, die komplexe Sprachkompetenz als Summe der Einübung von partiellen Kompetenzen versteht, zu einer Beschränkung auf im Wesentlichen monolinguale Ansätze. In diesem Zusammenhang ist die Frage nach den grammatikalischen und insbesondere lexikalischen Voraussetzungen, die für das Verständnis und die Produktion einer Gattung in der FS nötig sind, allgegenwärtig. Paradoxerweise sind diese als absolut notwendig beurteilten Aspekte kaum Gegenstand eines systematischen Unterrichts. Das Beispiel des Wortschatzes ist bezeichnend, denn hier könnten vermehrt Dispositive

geschaffen werden, die den Aufbau eines zweisprachigen Wortschatzes für eine bestimmte Gattung erlauben. Ausserdem lässt die kleine Anzahl an unterrichteten sprachübergreifenden Verbindungen vermuten, dass die Behandlung einer Gattung im Unterricht für die Schaffung von Synergien alleine nicht ausreicht. Hier zeigen sich auch die Grenzen der Projektanlage. Obwohl die beiden Aspekte – Gattung und sprachübergreifende Verbindungen – anhand einer Vielzahl von Vorschlägen diskutiert wurden, die sowohl von der Autorin als auch den Lehrpersonen eingebracht wurden, lag der Akzent eher auf den Gattungs- als auf den sprachübergreifenden Aspekten. Mehrere Erklärungen sind denkbar. Die erste kommt von den Lehrenden selbst, die unterstreichen, wie wichtig für die Schaffung von Verbindungen ein Wissen ist, dass sich auf *beide Fächer* abstützt. Die Schwierigkeit der Erstellung von Dispositiven, die an der Integration der Sprachen arbeiten, scheint teilweise in diesem wahrgenommenen Mangel zu gründen. Eine andere Erklärung, die wir in weiterführenden Publikationen ausführen werden, besteht darin, die Spannung zwischen der Arbeit an der Gattung einerseits, die vor allem aus formaler Perspektive geplant und behandelt wurde, und andererseits der Notwendigkeit, mündliche und schriftliche Kompetenzen in der FS zu entwickeln, aufzuzeigen.

Schliesslich gilt es, die Frage zu vertiefen, welche Unterrichtsdispositive es den Lehrenden der Sekundarstufe erlauben, solche Verbindungen zu entwickeln und dauerhaft in ihrem FS-Unterricht zu praktizieren.

Insegnare dei generi testuali nella scuola secondaria I

Approcci interlinguistici tra lingua straniera (tedesco) e lingua di scolarizzazione (francese)

Executive summary

Marianne Jacquin

Qual è il potenziale dei generi testuali per una didattica integrata delle lingue? Quali difficoltà riscontrano gli insegnanti nella pianificazione delle sequenze didattiche? Quali sono i legami interlinguistici che essi sviluppano in classe? Come valutano le proprie attività d'insegnamento? Sono queste le domande alle quali la presente ricerca fornisce qualche risposta.

Obiettivo della ricerca e interrogativi

L'obiettivo di questo progetto di ricerca è di comprendere gli effetti dell'inclusione nell'insegnamento di sei generi testuali, all'interno di un approccio integrato delle lingue, che combini il francese, lingua di scolarizzazione (Lscol) e il tedesco, lingua straniera (LS). La scelta dei generi testuali insegnati nelle classi di tedesco è motivata dal fatto che sono presenti in Lscol nel *Plan d'études romand* (Piano di studio della Svizzera romanda, PSSR) e dal fatto che quest'ultimo offre delle possibilità di attività parallele nella LS.

Nella misura in cui il nostro progetto s'iscrive in un percorso sperimentale di attivazione degli aspetti interlinguistici del PSSR sotto forma di sequenze didattiche, nasce l'esigenza di sapere quale posto possono ricoprire e quale funzione possono svolgere i quattro assi portanti del PSSR¹ in quanto strumento euristico. In quale misura permettono di alimentare una riflessione sui contenuti dei dispositivi *da pianificare*? Quali sono i loro aspetti trasposti *in classe* e quali sono i tipi di legame che si formano tra le lingue?

L'analisi a posteriori delle lezioni può rispondere alla domanda delle competenze professionali didattiche (presenti e) necessarie per attuare in modo

autonomo² questi assi dal punto di vista degli stessi insegnanti.

Un interrogativo centrale riassume queste considerazioni: tra i quattro assi del PSSR, quali sono quelli presi in considerazione (e come) nell'approccio interdidattico basato sull'insegnamento dei generi testuali in tedesco LS, per la concezione delle sequenze didattiche e per la loro realizzazione in classe?

1 | (1) Apprendere a comunicare e comunicare; (2) Dominare il funzionamento delle lingue/riflettere sulle lingue; (3) Costruire dei riferimenti culturali; (4) Sviluppare degli atteggiamenti positivi nei confronti delle lingue e il loro apprendimento.

2 | Autonomo qui in opposizione alla situazione d'ingegneria.

Fasi del progetto e metodi

Il progetto si è svolto in sei classi dell'undicesimo anno HarmoS di una scuola secondaria I di Ginevra. Le sei insegnanti che hanno partecipato al progetto erano volontarie. Il gruppo era composto da tre precedenti studentesse-stagiste, da una stagista in formazione e da due insegnanti esperte, delle quali una svolgeva la funzione di insegnante per la formazione pratica. I generi testuali considerati sono i seguenti: racconto poliziesco, articolo di enciclopedia, lettera di lettori, racconto orale, presentazione e dibattito orali. La tabella riportata qui sotto circonda la questione di ricerca generale, precisando i tre campi di ricerca (contenuti, misure d'insegnamento, competenze delle insegnanti) e distinguendo le tre fasi della ricerca. La fase di pianificazione delle sequenze ambisce a rispondere all'interrogativo delle scelte dell'insegnante, in termini di contenuto, delle competenze da insegnare e dei dispositivi da mettere in atto (scelta dei testi, compiti, tipi di lavoro, ecc.). Ambisce anche a individuare le competenze teoriche e pratiche mobilitate nelle sedute di pianificazione. Poiché l'insegnamento tradizionale delle LS è rigidamente organizzato intorno a delle unità tematiche, trattate da una prospettiva monolingue, le due sfide consistevano nel guidare le insegnanti verso la creazione di sequenze che da una parte mirassero i generi testuali e dall'altra integrassero un lavoro interlinguistico sia sul piano testuale (situazione

comunicativa, strutture testuali, lay-out...) sia sul piano linguistico (unità linguistiche tipiche del genere, grammatica, lessico), fermi restando il programma ed il manuale in vigore. La scelta metodologica di pianificazione congiunta doveva inoltre dare accesso alla discussione delle insegnanti riguardo alle loro pratiche di pianificazione. Di conseguenza in queste sedute troviamo sia competenze provenienti dalle insegnanti che competenze introdotte dalla ricercatrice.

La seconda fase consisteva nell'osservare l'insegnamento di tali sequenze in classe, al fine di studiare quali contenuti didattici potevano essere compresi nel loro aspetto interlinguistico e quali erano i dispositivi messi in atto per permettere tali sinergie. L'analisi delle pratiche d'insegnamento era finalizzata a far emergere i contenuti effettivamente insegnati (Dolz & Schneuwly, 2009).

La terza parte della ricerca si sofferma sul discorso a posteriori delle insegnanti riguardo alle competenze necessarie, agli ostacoli da affrontare e alle modifiche della pratica d'insegnamento che il nuovo approccio implica.

Corrispondenza delle domande di ricerca con le fasi del progetto

I contenuti e le competenze...	
...da insegnare	...insegnati
→ Quali sono le scelte fatte dalle insegnanti in termini di <i>contenuti e competenze linguistiche</i> da insegnare?	→ Quali sono i contenuti e le competenze insegnati?
→ Su quali contenuti didattici le insegnanti prevedono di costruire i legami tra Lscol e LS?	→ Quali sono i contenuti didattici insegnati nei loro aspetti interlinguistici o interculturali?
I dispositivi didattici...	
...pianificati	...realizzati
→ Quali sono le scelte fatte dalle insegnanti in termini di testi, compiti, strumenti e di previsione della progressione?	→ Quale successione di attività si osserva nella sequenza insegnata? → Quali attività (meta)linguistiche permettono di sviluppare negli allievi?
→ Quali tipi di legami interlinguistici prevedono le insegnanti a livello dei testi e dei compiti menzionati?	→ Quali dispositivi sono attuati per lavorare i legami interlinguistici?
→ Quali sono gli ostacoli menzionati dalle insegnanti?	→ Quali sono gli ostacoli riscontrati dagli alunni?
Le competenze teoriche e pratiche delle insegnanti...	
...al momento della pianificazione	...al momento della realizzazione (gesti didattici)
→ A quali (tipi di) competenze fanno riferimento le insegnanti durante la pianificazione delle sequenze?	→ Quali sono le pratiche d'insegnamento attuate e quali aspetti dei contenuti didattici concernono?
...nella riflessione a posteriori	
→ Quali sono <i>a posteriori</i> le competenze didattiche necessarie per concepire e realizzare delle sequenze didattiche in classe?	→ Quali <i>ostacoli</i> le insegnanti dicono di aver riscontrato durante la concezione e la realizzazione delle sequenze? (che cosa le ha aiutate?)
→ Come menzionano a posteriori le insegnanti gli aspetti interlinguistici delle loro sequenze?	→ Le sequenze didattiche, in quanto strumenti didattici, come trasformano la pratica d'insegnamento (dal punto di vista delle insegnanti)?

Si è proceduto alla registrazione dell'insieme dei dati emersi dalle tre fasi. Le sequenze in classe sono state riprese da un professionista dell'immagine con due telecamere. La prima, mobile, seguiva l'insegnante, la seconda, fissa, inquadrava il gruppo di alunni. Durante i lavori di gruppo più lunghi, due telecamere riprendevano il lavoro dei due gruppi in parallelo. Abbiamo ottenuto un totale di 43 sequenze di 45' filmate e trascritte. Ogni insegnante ha ricevuto una tabella di marcia e un dossier contenente tutti i documenti usati in classe (fogli di lavoro compilati dagli alunni, compiti scritti, lucidi delle insegnanti...).

Risultati

Nella presente sintesi del progetto presentiamo, per ogni sua fase, in un primo momento le considerazioni generali e in un secondo momento i risultati che evidenziano i legami interlinguistici.

I contenuti didattici pianificati: considerazioni

Emergono le seguenti considerazioni dall'analisi delle sedute di pianificazione:

1. La fase di pianificazione, ovvero la pianificazione concreta delle lezioni, è l'attività principale delle insegnanti. Le conoscenze disciplinari *didattiche* costituiscono la fonte principale delle competenze cui attingono le insegnanti. Per tener conto dei bisogni degli studenti, *le capacità acquisite con l'esperienza* prevalgono rispetto alle competenze pedagogiche teoriche. I saperi legati all'istituzione sono menzionati raramente, ma tra di essi una parte importante spetta al *manuale, ai programmi e ai piani di studio*.
2. La fase di pianificazione si basa essenzialmente sui contenuti, le attività e la scelta dei testi. Altri aspetti sono poco pianificati, come la progressione, gli strumenti di insegnamento, i legami interlinguistici o l'anticipazione di altre pratiche d'insegnamento.

3. Le discussioni si sono concentrate intorno a quattro questioni centrali: le competenze linguistiche e la loro progressione, gli aspetti del genere testuale, i contenuti tematici e culturali, la grammatica ed il lessico. La progressione delle competenze linguistiche si sviluppa dalla ricezione alla produzione. Le insegnanti pianificano l'uso di svariati aspetti relativi al genere. Pur augurandosi dei contenuti che contribuiscano all'istruzione e allo sviluppo della personalità, le insegnanti restano molto legate al manuale. Se ne discostano tuttavia progressivamente, proponendo delle tematiche complementari. Il lavoro sulla grammatica prevede: la grammatica testuale, frastica, morfologica, della coniugazione e del metalinguaggio grammaticale. Per il lessico sono previsti quattro approcci: aree semantiche lessicali, liste di termini per comprendere e/o comporre un testo, lessico metalinguistico per descrivere il genere, unità lessicali tipiche del genere.³

4. Tra i dispositivi previsti, le attività metalinguistiche occupano un posto centrale. Oltre a quelli del genere oggetto di studio, anche altri testi sono integrati nella sequenza. I compiti di pro-

³ | Lo sforzo della ricerca è maggiore proprio intorno alle dimensioni del genere e dei legami interlinguistici. Per questi due assi, i saperi provengono sia dalla ricercatrice sia dalle insegnanti.

duzione prevedono soprattutto delle produzioni parziali.

5. Rispetto alle altre dimensioni didattiche, *i legami interlinguistici vengono raramente inclusi nella pianificazione*. Sono emerse cinque modalità linguistiche riguardanti i legami linguistici: la giustapposizione, la complementarità, il parallelismo, la comparazione e il transfert (si veda oltre).

I legami interlinguistici pianificati

La questione dei legami interlinguistici a livello dei contenuti d'insegnamento concerne quattro livelli. Il primo livello è quello dei *piani di studio e dei programmi*. Il racconto scritto e i testi informativi sono insegnati nella Lscol, così come alcune nozioni teoriche di analisi del testo. Secondo le insegnanti gli studenti dispongono dunque delle nozioni di base necessarie per affrontare gli stessi generi in LS. Per il genere "dibattito orale", invece, un'insegnante evoca una tensione tra il piano di studi per il francese che menziona il dibattito orale come oggetto da insegnare prima dell'11° anno e un sondaggio effettuato tra i colleghi della disciplina i quali affermano di non dare troppa importanza a questo contenuto didattico. Questa constatazione rimette in discussione la possibilità di appoggiarsi su delle competenze teoriche e

pratiche acquisite nella Lscol per elaborare contenuti in LS. L'insegnante propone quindi di basarsi sulle "conoscenze generali" degli studenti i quali "avranno certamente visto dei dibattiti in TV". Analogamente, la preparazione della sequenza sul racconto poliziesco conduce l'insegnante a progettare un'inchiesta tra i colleghi degli anni precedenti riguardo alle letture dei racconti polizieschi svolte in ambito scolastico per eventualmente riattivare le conoscenze sul genere nella Lscol. I due ultimi approcci implicano una forma di verifica del curriculum effettivamente svolto dagli alunni secondo le informazioni fornite dai colleghi degli anni precedenti.

Il secondo livello concerne *le competenze teoriche e pratiche degli studenti*. Sono stati evocati tre modi di procedere: (1) richiamare le nozioni nella Lscol e mostrare che esistono anche in LS o ripassare i contenuti Lscol con un approccio metalinguistico; (2) rendere gli alunni coscienti che le competenze emerse dalla Lscol li aiutano e incitarli a mobilitarle; (3) pianificare un'elaborazione congiunta e parallela delle competenze sul genere. Tuttavia le insegnanti rimettono in discussione quest'ultimo metodo, evocando la difficoltà e la mancanza di tempo per sviluppare simultaneamente delle nozioni in entrambe le lingue.

I metodi pianificati poggiano essenzialmente sulla riattivazione delle conoscenze degli alunni sul genere nella Lscol

e si concretizzano in misure che permettono di ricordarsi delle nozioni emerse dalla Lscol. Tra queste: le cinque tappe narrative del racconto scritto per elaborare un racconto orale; le caratteristiche del genere enciclopedico in un'attività di analisi del testo nella Lscol e LS; delle pratiche interpretative; delle nozioni d'intertestualità; il rapporto tra realtà e finzione nell'ambito del racconto poliziesco.

Il terzo livello concerne la scelta delle lingue da parte dell'insegnante e/o degli alunni, in funzione dei contenuti e dei compiti proposti. In generale e per tutti i generi, sono pianificati più contenuti e compiti nella Lscol che in LS. Le competenze da riattivare sul genere, le nozioni (genere, grammatica), le caratteristiche del genere, l'apporto d'informazioni per produrre un testo sono i principali contenuti trattati in Lscol. Essi sono trattati nell'ambito di compiti quali: leggere un documento teorico o manifestare le proprie conoscenze sul genere; rispondere a un questionario sul genere o menzionarne delle caratteristiche; discussioni o dibattiti su dei contenuti che generano idee per la produzione. L'analisi degli elementi del genere (p. es. introduzione, comprensione o ricerca di argomenti in un dibattito), le unità linguistiche del genere, la lettura di lettere dei lettori adattate, la produzione orale del dibattito e del racconto si svolgono solo in LS con il supporto di compiti di sintesi per la lettura (in Lscol) e di presa di ap-

punti per preparare la produzione (in LS). La comprensione scritta e orale, la ricerca di argomenti per il dibattito e il metalinguaggio si svolgono in entrambe le lingue. Tuttavia la maggior parte dei compiti di tipo metalinguistico (ad es. segnare le parole chiave, commentare le strategie di lettura utilizzate) che sono associati a questi contenuti avvengono in Lscol.

Il quarto livello concerne la questione della possibilità di trasferire delle competenze teoriche e pratiche del genere in diverse discipline, ad es. il dibattito in diverse discipline, la struttura trasversale del racconto.

L'analisi delle sedute individuali di pianificazione permette di affinare le relazioni menzionate e di definire dei principi di organizzazione dei legami tra la Lscol e la LS.

Modalità di pianificazione dei legami tra le lingue

Le insegnanti pianificano dei legami tra lingue secondo cinque modalità principali. La prima consiste nel giustapporre una serie di esercizi o di compiti e dei contenuti elaborati nella Lscol per poi elaborarli in LS, con l'idea soggiacente di un transfert nella LS delle competenze teoriche e pratiche insegnate o riattivate nella Lscol. Si tratta, ad es. della sequenza della presentazione orale che prevede prima una fase interamente nella

Lscol su più lezioni con una ripresa dei contenuti identici in LS. Oppure quando alcune unità linguistiche del dibattito vengono analizzate prima nella Lscol e poi in LS. Una seconda modalità gioca sulla complementarità dei contenuti, affrontati sia nella Lscol sia in LS, secondo le tematiche e la complessità dei testi. Per esempio quando la ricezione del genere avviene in LS e la produzione nella Lscol o quando una tematica viene affrontata prima mediante un testo più complesso nella Lscol e successivamente semplificato in LS. Una terza modalità presenta i contenuti in parallelo, ma senza rendere esplicita la comparazione. Si può trattare ad es. di un testo bilingue o di compiti di rilevamento di forme linguistiche in un testo in Lscol e LS. Una quarta modalità consiste in un lavoro di comparazione sistematica tra le due lingue, sia sotto forma di un'analisi grammaticale o lessicale comparativa, sia secondo l'asse culturale, mediante la comparazione degli usi e costumi dei diversi paesi. La quinta modalità si basa sull'idea di un transfert essenzialmente di nozioni in Lscol sullo sviluppo di una competenza in LS. Ne è un esempio il richiamo allo schema narrativo del racconto scritto come aiuto alla comprensione e produzione di un racconto orale.

Ritroviamo le modalità complementari e di transfert principalmente nelle categorie di contenuti che vertono sulle competenze linguistiche, le strategie e gli aspetti del genere. Le modalità parallele e compa-

rativa invece sono frequenti per i contenuti didattici grammaticali, lessicali e culturali.

I legami pianificati a livello di dispositivi

Su un totale di 165 compiti menzionati nelle sedute di pianificazione, solo 21 (cioè il 13%) lo sono in una prospettiva interlinguistica. Non sorprende che si tratti prevalentemente di attività metalinguistiche (18 su 20). Innanzitutto le attività più frequenti sono quelle concernenti l'analisi della lingua, ivi comprese quelle delle unità linguistiche del genere. L'operazione analitica in questo contesto è soprattutto quella della comparazione: paragonare espressioni idiomatiche, aree semantiche, unità linguistiche del genere. In secondo luogo, il lavoro sul lessico offre anche delle possibilità per un lavoro interlinguistico, che tuttavia è proposto esclusivamente nel quadro del racconto orale. Infine, compaiono anche delle attività di analisi del testo, sotto forma di comparazioni di esempi di presentazioni orali riuscite o meno nelle due lingue o di ricerche di esempi nel testo che permettano di illustrare le caratteristiche dell'articolo enciclopedico.

Per quanto concerne la pianificazione dei testi e dei supporti, i legami vengono fatti più raramente e si limitano alla modalità parallela, ovvero al fatto di trattare dei testi nelle due lingue, ma senza che gli studenti siano coscienti delle analogie

e differenze tra le lingue. Il materiale didattico era adatto a un lavoro di comparazione sistematica tra le lingue solo per la pianificazione dell'articolo enciclopedico.

I contenuti didattici: osservazioni

Le seguenti osservazioni emergono dall'analisi delle sequenze riprese in classe:

1. Nella maggior parte delle sequenze si affronta una diversità di contenuti legati al genere mirato: le competenze linguistiche, gli aspetti del genere, dei contenuti, della lingua e interlinguistici.
2. Le sequenze strutturano e concatenano i contenuti secondo due trame: da una parte le nozioni sul genere per arrivare ad esercitare la competenza linguistica. Dall'altra una competenza linguistica per arrivare ad un'attività metalinguistica. Tutte le sequenze finiscono con un'attività linguistica sia ricettiva sia produttiva. La progressione è realizzata mediante delle attività concernenti la ricezione del genere per giungere a delle produzioni parziali o, in misura minore, a delle produzioni di un testo intero.
3. *L'articolazione sistematica tra le lingue avviene soprattutto a livello della grammatica.* La modalità privilegiata è quella dell'analisi comparativa. I legami

a livello testuale sono fatti mediante le modalità della giustapposizione, della complementarità, del parallelismo e del transfert. Le competenze sul genere in Lscol sono generalmente impiegate come strumenti d'analisi dei testi in LS.

4. Prevalgono due tipi di misure: l'esercitazione delle competenze linguistiche e l'analisi dei testi. Le misure di comprensione scritta sono di tipo classico (questionari), mentre le misure legate ai generi orali includono principalmente degli aspetti riguardanti il genere testuale. Si mira essenzialmente a produzioni parziali. L'analisi del testo si svolge grazie alle nozioni sul genere.
5. Solo alcuni dispositivi prevedono un'analisi *interlinguistica*. In questi rari casi ciò avviene solo mediante *l'analisi linguistica*.
6. I contenuti didattici appaiono in prospettive diverse a seconda dei gesti didattici che li accompagnano. Le competenze linguistiche sono fortemente regolate da strumenti, in particolare la valutazione formativa o l'(auto) correzione degli esercizi. Il lessico è regolato da: liste di parole tematiche, procedimenti linguistici del genere, interventi puntuali frequenti durante le lezioni. Il lessico costituisce tuttavia la principale fonte di ostacoli per gli alunni. Gli aspetti del genere sono regolati in parte da alcuni stru-

menti d'insegnamento ma soprattutto dall'integrazione di nozioni già apprese, nuove nozioni e i loro possibili contesti di utilizzo. Il lavoro grammaticale è poco regolato ma viene sempre affrontato durante la lezione. Gli aspetti interlinguistici sono regolati da uno strumento in una sequenza sola. Essi sono quasi inesistenti negli interventi puntuali delle insegnanti, ma vengono creati grazie all'integrazione di nozioni già apprese, nuove nozioni e i loro possibili contesti di utilizzo.

I legami interlinguistici insegnati mediante i dispositivi didattici

Dalle osservazioni sopra riportate emerge che i legami interlinguistici intessuti in classe entrano in gioco soprattutto mediante l'implementazione dei dispositivi didattici pianificati nella prima fase del progetto. I legami interlinguistici sono poi resi visibili essenzialmente mediante l'integrazione di nozioni già apprese, nuove nozioni e i loro possibili contesti di utilizzo. La preminenza di questa pratica su quella di regolazione o d'istituzionalizzazione è dovuta al posizionamento del progetto nel quale si mira a realizzare un approccio interlinguistico mediante un richiamo delle nozioni (sul genere) acquisite in Lscol. È possibile anche che, al contrario, l'approccio basato sul genere testuale favorisca questo tipo di legami

tra le lingue. Ma questi ultimi sono poco regolati, sia a livello degli strumenti (ad es. delle tabelle comparative delle caratteristiche del genere nelle due lingue) che dell'interazione con le insegnanti (riscontro delle analogie e differenze). Questi legami non sono neanche oggetto fisso di insegnamento, ciò che permetterebbe di fissare sistematicamente le competenze teoriche e pratiche acquisite nei compiti di analisi, nei compiti di esercitazione delle competenze di lettura e di produzione o negli esercizi di grammatica e del lessico.

Valutazione dell'approccio da parte delle insegnanti

Le insegnanti riportano numerosi ostacoli affrontati durante la pianificazione e realizzazione delle sequenze. Questi sono dovuti essenzialmente a una mancanza di competenze teoriche da parte dell'insegnante, a una mancanza di prerequisiti da parte degli alunni e alla difficoltà di costituire dei dispositivi in una prospettiva interlinguistica capaci di associare il livello testuale con quello linguistico. A questi ostacoli si aggiungono dei limiti di ordine istituzionale e legati al tipo di approccio della ricerca. Malgrado queste difficoltà, l'iniziativa è giudicata positiva e addirittura necessaria, benché non pertinente per l'insieme degli assi del PSSR. L'approccio comunicativo è privilegiato per il genere del discorso mentre l'analisi delle

sequenze mostra che i legami interlinguistici sono intessuti soprattutto al livello della lingua! L'approccio basato sul genere non sembra ancora percepito da tutte come metodo utile a una didattica integrata delle lingue, come testimoniano le dichiarazioni sull'impossibilità di lavorare nelle due lingue e sulla necessità dei prerequisiti linguistici degli alunni in Lscol. L'uso della Lscol per dei temi (inter)culturali è consigliato per la preparazione di un lavoro in LS.

L'approccio può modificare le pratiche abituali. Alcune lo integrano nel quadro dei metodi d'insegnamento abituali, per altre rappresenta piuttosto un distacco dalle loro pratiche e dalle abitudini degli alunni. Alcune insegnanti rilevano l'importanza delle competenze teoriche sul genere da insegnare e la necessità di possedere una grande esperienza *in entrambe* le discipline per giungere alla costruzione di legami sistematici tra le lingue. Infine, benché non sia stata menzionata durante la pianificazione, la motivazione degli studenti, di cui molte insegnanti sono state piacevolmente sorprese, è stata considerevole.

Discussione e conclusioni

Sofferamoci su alcuni risultati che ci sembrano importanti per la comprensione delle condizioni che facilitano o, al contrario, ostacolano la realizzazione di un approccio interlinguistico. In primo luogo, il fatto che l'approccio proposto alle insegnanti favorisca la pianificazione e la realizzazione di *attività metalinguistiche* rende ottimisti circa le possibilità di costituire degli strumenti d'insegnamento comuni e trasversali per riflettere sui fenomeni linguistici, mediante dei compiti che spingano a riflettere sul genere, sulla lingua e sulle strategie di apprendimento. In secondo luogo, sorge una serie di ostacoli di cui future ricerche dovranno comprendere meglio le ragioni, creando le condizioni per superarli. Innanzitutto, la forte convinzione che la progressione, che comprende competenze linguistiche complesse date dalla somma delle esercitazioni di competenze linguistiche parziali, limita la progressione ad un approccio essenzialmente monolingue. In questo contesto, la questione dei prerequisiti grammaticali e soprattutto lessicali necessari in LS per comprendere o produrre un genere testuale è onnipresente. Paradossalmente, questi mezzi considerati essenziali sono raramente oggetto di un'analisi sistematica in classe. Da questo punto di vista l'esempio del lessico è sorprendente. In questo caso ci si potrebbe immaginare di creare più misure che permettano di costruire un lessico bilingue per un dato genere. Inoltre il nu-

mero ridotto di legami interlinguistici insegnati induce a pensare che il semplice fatto di affrontare un genere testuale in classe non basti per creare delle sinergie. Trattiamo qui anche i limiti del metodo creato ad hoc. Difatti, sebbene i due assi del genere e dell'interlinguistica, siano stati discussi sotto forma di diverse proposte, provenienti sia dalla ricercatrice che dalle insegnanti, l'accento è stato posto più sugli aspetti del genere che sugli elementi interlinguistici. Si possono formulare diverse ipotesi per spiegare questo fatto. La prima risposta è stata fornita proprio dalle insegnanti. Esse sottolineano l'importanza di disporre di competenze provenienti *dalle due discipline* per poter costruire dei legami. La difficoltà di pianificare delle misure che permettano di integrare le lingue sembra, in parte, provenire da questa mancanza. Un'altra ipotesi, che svilupperemo nelle prossime pubblicazioni, consiste nel dimostrare la tensione palpabile tra un lavoro sul genere testuale, affrontato soprattutto come un'analisi sulle forme e la necessità di sviluppare delle competenze orali e scritte in LS.

Infine, bisognerà approfondire la questione delle misure di formazione che permetterebbero di riflettere su e di mettere in pratica stabilmente questi legami da parte degli insegnanti della secondaria, fortemente legati alla loro disciplina di LS.

Teaching text genres at lower secondary level

Integrative approaches in foreign language teaching (German) and the language of schooling (French)

Executive summary

Marianne Jacquin

What potential does a genre-based approach hold when implementing integrative didactic methods? What difficulties do teachers encounter when planning lessons that incorporate this approach? What interlingual links do they create in class? What conclusions do they draw from their teaching methods? Shedding light on and positing answers to these questions is the focus of this research project.

Research aims and questions

The aim of this research project is to understand the didactic impact of an integrative approach to teaching six text genres in French (the language of schooling, in the following Lscol) and German (the foreign language, in the following FL). The selection of text genres taught in German classes is based on their inclusion in western Switzerland's curriculum (*Plan d'études romand*, in the following PER).

Insofar as our project falls within an experimental process of implementing PER's interlingual dimension in teaching sequences, there remains the general question of establishing the value and function that can be ascribed to the four areas of PER¹ as a heuristic principle. To what extent do they encourage reflection on the content and measures to be planned? What aspects are brought into *the classroom* and what links between the languages are established?

Subsequent analysis of this teaching practice may provide an answer to the question concerning the didactic know-how that teachers believe is necessary (and available) to independently implement² the aforementioned aspects.

These considerations are summarised by a key question: when planning and implementing learning sequences, which of the PER's four areas are taken into consideration in an interlingual approach that focuses on teaching text genres in the FL German?

1 | (1) Learning to communicate, and communicating; (2) Acquiring knowledge of language/reflecting on language; (3) Building awareness of cultural references; (4) Developing positive attitudes towards languages and language learning.

2 | Independent solutions designed by the teachers are indicated here, as opposed to an engineered situation.

Project phases and methods

The project was conducted in Geneva, in six classes in the 11th year (under the Har-moS system) of lower secondary school. The six teachers involved in the project participated on a voluntary basis; in the group, there were three former student teachers, one current student teacher and two experienced teachers, one of whom is a teacher trainer. The following text genres were chosen: detective story; encyclopaedia entry; letter to the editor; oral narrative; oral presentation; and a debate.

To better define the general research question, the table below specifies the three areas of investigation (content, teaching measures, teacher know-how) and distinguishes the three research phases. The phase dedicated to planning the sequences focuses on the question of teacher choice regarding content, skills to be taught and didactic methods (choice of texts, activities, working methods, etc.). It furthermore defines the knowledge and skills mobilised during planning sessions. Given foreign language teaching's tradition of being highly oriented towards thematic approaches from a monolingual perspective, two main challenges presented themselves. On the one hand, the teachers had to be guided towards preparing sequences that treated text genres and that included interlingual aspects both at a textual (communicative situation, textual structures, presentation form, etc.)

and a linguistic level (language units typical of the genre, grammar, lexis). On the other hand, the teaching sequences had to remain compatible with the prevailing curriculum and the prescribed teaching materials. Moreover, the method of joint planning was chosen to enable the researcher to participate in the teachers' dialogue on planning practices. As a result, the skills and resources of both teachers and researcher factored in the planning sessions.

The second phase entailed observation of the sequences when taught in class as well as analysis of which learning content could be imparted through interlingual teaching practices and what measures would facilitate synergies between languages. The analysis of teaching practices aims at highlighting the actual content taught (Dolz & Schneuwly, 2009).

The third stage analyses the teachers' subsequent discussion of the knowledge and skills required, the obstacles encountered and the transformations in their teaching practice initiated by the approach.

Correspondence of research questions to the project phases

Content and skills ...	
... to be taught	... taught
→ What choices are made by the teachers in terms of <i>content</i> and <i>language skills</i> to be taught?	→ What content and skills were taught?
→ For which subjects do the teachers plan to create links between the Lscol and the FL?	→ What subjects were taught using an interlingual approach or under consideration of their intercultural aspects?
Teaching measures ...	
... planned	... implemented
→ What choices are made by the teachers in terms of texts, activities, teaching materials and progression?	→ What order of activities can be observed in the sequences taught? → What (meta) linguistic activities are treated in the sequences?
→ What type of interlingual links do the teachers plan at the level of the texts and activities?	→ What measures are implemented to cultivate interlingual links?
→ What obstacles do the teachers expect?	→ What obstacles are encountered by the learners?
Teacher know-how and skills ...	
... used in planning	... used in implementation (teaching practices)
→ What (types of) knowledge do the teachers make use of when planning the sequences?	→ What teaching practices are applied and which features of the relevant learning content do they target?
... upon reflection	
→ Upon subsequent reflection, what didactic knowledge is necessary to design and then implement the sequences in the classroom?	→ What obstacles in designing and implementing the sequences do the teachers identify? (What helped them?)
→ Upon subsequent reflection, how do the teachers refer to the interlingual features of their sequences?	→ From the teacher's perspective, how do the teaching sequences, which operate as instructional tools, transform practice?

All data from the three phases were recorded. The teaching sequences were filmed by a professional filmmaker using two cameras. A moving camera followed the teacher, while a stationary camera recorded the learners. During longer sessions of group activity, two cameras simultaneously filmed the work of two groups. In total, film footage and transcriptions for 43 lessons, with a duration of 45 minutes, was compiled. Every teacher was given a factsheet and a file containing all the documents used in class (worksheets completed by learners, written work, teachers' transparencies, etc.).

Results

This project summary first presents general findings for each project phase, followed by the results that highlight interlingual links.

Planned learning content: findings

Analysis of the planning sessions yielded the following findings:

1. The actual act of planning lessons is of central importance for the teachers. The *subject-specific didactic skills* constitute the primary source of knowledge and the key point of reference. When incorporating learners' needs into planning, *knowledge acquired from experience* prevails over theory-based pedagogical knowledge. Knowledge of the institution is seldom invoked and in the rare cases that it is emphasized, importance is attached to the *teaching materials and the curricula*.
2. Planning mainly involves the selection of content, activities and texts. Little planning is invested in other features such as progression, selection of teaching materials, interlingual links or the anticipation of other teaching practices.
3. The discussions in the sessions revolve around four core areas: language skills and their progression; the gen-

re-specific features; thematic and cultural content; and grammar and lexis. The progression of language skills is primarily conceived as the progression from receptive to productive skills. All teachers allow time for numerous genre-specific features. Concerning content, despite welcoming materials that promote learning and personal development, the teachers remain highly dependent on the textbook, although they gradually move away from the prescribed materials and propose additional themes. Grammatical aspects concern text linguistics, syntax, morphology, conjugation and grammatical metalanguage. The work on lexis is planned around four approaches: lexical fields; list of words to understand and/or produce a text; metalanguage to describe the genre; and lexical units typical of the genre.³

4. Among the planned teaching methods, the metalanguage activities occupy a central role. In addition to the genre text, other texts (different genres) are also integrated into the sequence. The production tasks are mainly designed for partial production.

³ | The constraints in research are the greatest regarding genre features and interlingual links. In both these areas, knowledge derives equally from the researcher and the teachers.

5. Compared to other didactic features, *interlingual links play a lesser role in lesson planning*. Five approaches to creating links were ascertained: juxtaposition; complementarity; parallelism; comparison; and transfer (see below).

Planned interlingual links

The question of interlingual links in teaching content presents itself on four levels. The first level is that of the *curricula* and *programmes*. The written narrative and the non-fiction texts are treated in the Lscol, as are the theoretical concepts to analyse the text. Thus, the teachers claim that the requisite foundation to work with the same genres in the FL is given. Concerning the genre "debate", it should be noted that one teacher points to a conflict between the French curriculum, which prescribes oral debate to be taught before the 11th year, and a survey carried out among fellow staff in the discipline who believe this subject to be of lesser importance. As such, the possibility for learners to apply the acquired knowledge and skills acquired (in the Lscol) to the FL is not necessarily given. The aforementioned teacher therefore suggests capitalising on the "general knowledge" of learners who "most certainly will have seen televised debates". Similarly, when preparing the sequence treating the genre "detective story", the teacher chooses

a related procedure to learn whether competencies gained in Lscol can be reactivated: the teacher asked fellow staff whether they treated detective stories in previous years. Both approaches function as a type of verification system building on previously taught content according to the word of colleagues.

The second level concerns learners' *knowledge and skills*. Three approaches are named: (1) recall concepts in the Lscol and show that these also exist in the FL, or repeat Lscol learning outcomes using a metalinguistic approach; (2) make learners aware that the knowledge obtained in the Lscol will help them, thus encouraging them to utilise this knowledge base; and (3) a joint or parallel development of knowledge of the genre. Concerning the latter approach, the teachers question its feasibility, pointing out the challenges and time constraints involved in developing the concepts simultaneously in both languages.

The planned approaches are essentially centred on repeating Lscol learning outcomes, thus reactivating learners' knowledge of the genre. The repeated content includes aspects such as: the five narrative steps of written narrative to approach oral narrative; the characteristics of the encyclopaedic genre in a text analysis activity in the Lscol and FL; interpretations; intertextuality; and the correlation between fiction and reality in the detective novel.

The third level concerns *the choice of language* – by the teacher and/or the learners – which is made in consideration of the planned learning content and activities. In general, and independent of genre, more content and activities are planned for the Lscol than for the FL. The main content treated in the Lscol comprises the knowledge of genre that is to be reactivated: the concepts (genre, grammar), the characteristics of the genre and the information required to produce a text. This is accomplished: by reading a theoretical document on the genre; by answering a questionnaire on the genre; by naming characteristics on the genre; and by holding discussions or debates on the content with a view to generating ideas to produce texts. The analysis of genre-specific features (such as introduction, comprehension or seeking arguments for a discussion), the linguistic units of the genre, reading letters to the editor that were instructionally-adapted, the oral production of a discussion or narrative are exclusively conducted *in the FL* using summaries (in the Lscol) and notes to prepare for language production (in the FL). Reading and listening comprehension activities, seeking arguments for discussion, and applying metalanguage are carried out *in both languages*. Most metalanguage activities (such as noting key words, commenting on applied reading strategies) are, however, carried out in the Lscol.

The fourth level acknowledges the possibility of transferring theoretical and practical knowledge about a genre across different subjects, for instance, discussion in several subjects or the transversal structure of narrative.

Analysis of the individual planning sessions makes it possible to refine the connections discussed and to define the *organisational principles of the links between the Lscol and the FL*.

Modes of planned links between languages

Teachers rely on five different approaches to plan links between the languages. The first mode involves the *juxtaposition* of a series of exercises or activities in which the content is first covered in the Lscol, then subsequently in the FL. The aim is to transfer knowledge and skills taught or reactivated in the Lscol to the FL. For instance, the sequence on the genre “oral presentation” may be taught thoroughly over the course of several Lscol lessons before being repeated in the FL. Or the linguistic features of the genre “debate” are covered in the Lscol, then subsequently in the FL. A second method is rooted in the *complementarity* of the content, which is covered either in the Lscol or in the FL, depending on the theme and complexity of the text. For instance, reception of genre can be worked

on in the FL and production in the Lscol. Or a theme can be covered using a more complex text in the Lscol that is then simplified for use in the FL. A third method presents the content using *parallelism*, but without making the comparison explicit. This could involve a bilingual text, or learners could be required to identify linguistic forms in a text in the Lscol and the FL. A fourth method consists of systematic *comparison* between both languages, either in the form of a comparative grammatical or lexical analysis, or through a cultural approach in which the customs in various countries are compared. The fifth mode constitutes the *transfer* of knowledge from the Lscol to the FL. An example of such an activity is when the structure of written narratives is repeated to promote understanding and to help learners produce an oral narrative.

Approaches rooted in complementarity and transfer are primarily applied with reference to language skills, strategies and genre-specific features. Comparisons and juxtapositions are frequently used for grammar and lexis as well as for cultural content.

Planned interlingual links during planning sessions

Of a total of 165 activities named in the planning sessions, only 21 (13%) can be termed interlingual. It comes as no surprise that these tasks comprise primarily metalanguage activities (18 out of 20). The most common activities are based on *the analysis of language*, including the genre’s linguistic units. *Comparison* is the preferred mode of operation: comparison of idiomatic expressions, semantic fields and the genre’s linguistic units. In addition, interlingual approaches are also applied to teach lexis, although this is restricted to oral presentations only. Finally, text analysis activities are designed to compare good and bad examples in each language and to identify examples in texts that illustrate the genre-specific features of a text, for instance, an encyclopaedia entry.

When planning texts and classroom materials, links are less frequently proposed and are generally confined to juxtaposition, i.e. working with the texts in both languages without explicitly pointing out the similarities and differences between the languages. Only the sequence treating the encyclopaedia entry offers material that allows for systematic comparison between languages.

Learning content: findings

Analysis of the sequences filmed in class has yielded the following findings:

1. Most sequences tackle diverse content linked to the targeted genre: language skills; genre features; content; language; and interlingual features.
2. The sequences structure and link content in two ways. The first approach utilises knowledge of the genre in order to later shift the focus to training language skills. The second approach begins with a specific language skill and then shifts the focus to a meta-language activity. All sequences conclude with an activity that targets either reception or production. Progression is achieved by beginning with activities focused on receptive knowledge of the genre, and then moving to partial production or, less frequently, to production of an entire text.
3. *Systematic articulation between the languages occurs primarily at the grammatical level.* The preferred approach is comparative analysis. Links at text level are made using the methods of juxtaposition, complementarity, parallelism and transfer. Knowledge of the genre acquired in the Lscol is generally used as an analytical tool for FL texts.
4. Two types of teaching sequences emerge: language skill training and text analysis. For reading comprehension, classical teaching measures are common (questionnaire); for oral genres, by contrast, measures tend to concentrate on links to genre features. Partial production is the main goal. Text analysis is conducted based on knowledge of the genre.
5. The few measures integrating *interlingual* activities focus almost exclusively on *language analysis*.
6. The learning content itself is approached differently, depending on the teaching practice chosen. Language skills are mainly regulated using tools such as formative assessment or (self-) correction of exercises. Lexis is regulated by theme-based vocabulary lists or genre-specific language procedures as well as by frequent local interventions on the part of the teacher. Nonetheless, vocabulary represents the greatest difficulty for learners. Genre features are partly conveyed using instructional tools; as a rule, however, this is done by integrating existing knowledge and presenting new content or potential applications. While work on grammar is not rigorously regulated, it is always an integral part of the class. The interlingual features are conveyed in a

single sequence using one didactic tool. Although nearly absent in teacher interventions, these links are commonly established through the integration of existing knowledge into new content or new applications.

Teaching interlingual links across teaching methods

It follows from the findings described above that the interlingual links established in class reveal themselves mainly through the implementation of teaching measures planned in the first phase of the project. The links are then primarily made visible through the integration of existing knowledge into new content or new applications. The predominance of this measure over controlling or fixing of learning content may be explained by the project's structure, which foresees an interlingual approach based on the reactivation of knowledge (of a given genre) acquired in the Lscol. Conversely, it may also be the case that the genre-based approach inherently favours this type of interlingual link. Nonetheless, teachers rarely establish links neither by introducing appropriate classroom material (e.g. comparative tables of the genre characteristics in both languages) nor through their interactions with learners (pointing out similarities and differences). These links are furthermore not firm-

ly anchored in teaching processes; integrating them would, however, enable systematic definition of the knowledge or skills acquired during analytical activities, when solving practical tasks for reading comprehension and production skills, or when solving the grammar and lexical exercises.

Teacher assessment of the approach

The teachers indicate a number of obstacles encountered when planning and implementing the sequences. They believe the problems are inherently linked to the individual teacher's lack of theoretical knowledge, missing prerequisite skills among the learners, and the difficulty in developing interlingual measures that unite textual and language aspects. These obstacles are compounded by institutional constraints and limitations linked to the research project. Despite these difficulties, teachers view the approach as positive or even necessary, although not necessarily for all aspects of PER. The teachers advance a communicative approach during discussions yet analysis of the taught sequences demonstrates that the interlingual links are primarily established at the linguistic level. As such, the teachers do not yet seem to view the genre-based approach as an opportunity for interlingual learning. This became evident through remarks made on

the non-viability of treating genre in two languages and on the importance attached to the learners' previous knowledge in the Lscol. Using the Lscol for (inter-) cultural subjects is recommended as a preparatory phase for treating the same topics in the FL.

This approach can potentially change standard practice. While some teachers easily integrate it into their usual methods, others view it as a disruption in their usual practices and in their learners' habits. Several teachers highlight the importance of theoretical knowledge of the genre taught as well as the need for a strong foundation in *both* disciplines in order to successfully develop systematic links between the languages. Finally, while the aspect of motivation was not mentioned frequently during the planning stage, the learners were highly motivated, to the surprise of several teachers.

Discussion and conclusions

To better understand the conditions that facilitate or, on the contrary, impede the implementation of an interlingual approach, it is necessary to return to some particularly important results. Firstly, the finding that the genre-based approach suggested to the teachers facilitates planning and implementing *metalinguistic activities* offers a positive outlook for future development of common and transversal tools that focus on linguistic phenomena and that are imparted through activities designed to promote reflection on genre, on language and on learning strategies. Secondly, a series of obstacles – which future research must explore in depth – arose, simultaneously creating the conditions to overcome them. First of all, the highly dominant idea of progression – which defines complex language skills as the sum of the acquisition of partial skills – reduces didactic methods to an essentially monolingual approach. Thus, in this context, the question of the prerequisite grammatical and especially lexical knowledge required to understand or produce a text genre in the FL is omnipresent. Paradoxically, the aspects deemed essential are, however, rarely the object of systematic instruction. The example of lexis is telling, because it would be feasible to create additional measures to facilitate a bilingual vocabulary in a given genre. Moreover, the low number of interlingual links explicitly presented sug-

gests that simply addressing a text genre in class is not enough to create synergies. Here the limits of the project also become evident. Although the two aspects – genre and interlingual links – were discussed on the basis of numerous suggestions contributed from both the researcher and the teachers, the accent was placed on genre aspects rather than on the interlingual features. Several explanations are possible. The teachers themselves propose the first answer, which highlights the importance of having foundational knowledge in *both* disciplines in order to create links. The difficulty in constructing measures to improve the integration of languages seems to partially stem from this perceived deficiency. Another explanation, which will be further developed in future publications, consists in visible tensions between teaching genres, which teachers plan and teach primarily as a study of forms, and the need to develop oral and written skills in the FL.

Finally, it is necessary to further investigate teaching measures that enable teachers in upper secondary schools to develop these links and to sustainably integrate them in the FL classes.

Bibliographie indicative

Lektürehinweise

Bibliografia breve

Bibliography

Bourguignon, C. & Candelier, M. (2014). La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. In Chr. Troncy (Dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes: Presses universitaires.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux & Niestlé (2ème édition, 1994).

De Pietro, J.F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodiles*, No 3, janvier, Université de Lille III, p. 27-52.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2002). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: PUF.

Plan d'étude romand. <http://www.plan-detudes.ch/> [consulté le 1.12.2014].

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.

Roulet, E. (2000). La description de l'organisation du discours dans le cadre d'une didactique intégrée des langues maternelle et secondes. In Une didactique des langues pour demain, numéro spécial juillet 2000. *Le français dans le monde*. Paris: Hachette, p. 34-41.

Troncy, Chr. (2014). Le champ des approches plurielles en construction: dessin d'un parcours et d'un univers didactiques. In Chr. Troncy (Dir.). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures*. Rennes: Presses universitaires, p.21- 45.

