

Université de Genève
15 janvier 2026
Journée d'études
« FORMER EN
DIDACTIQUE DES
LANGUES.
Les (genres de) textes et
leurs entours »

*Les genres textuels
dans la formation initiale,
un nouveau cadre pour l'enseignement
des langues étrangères
à l'Université de Liège*

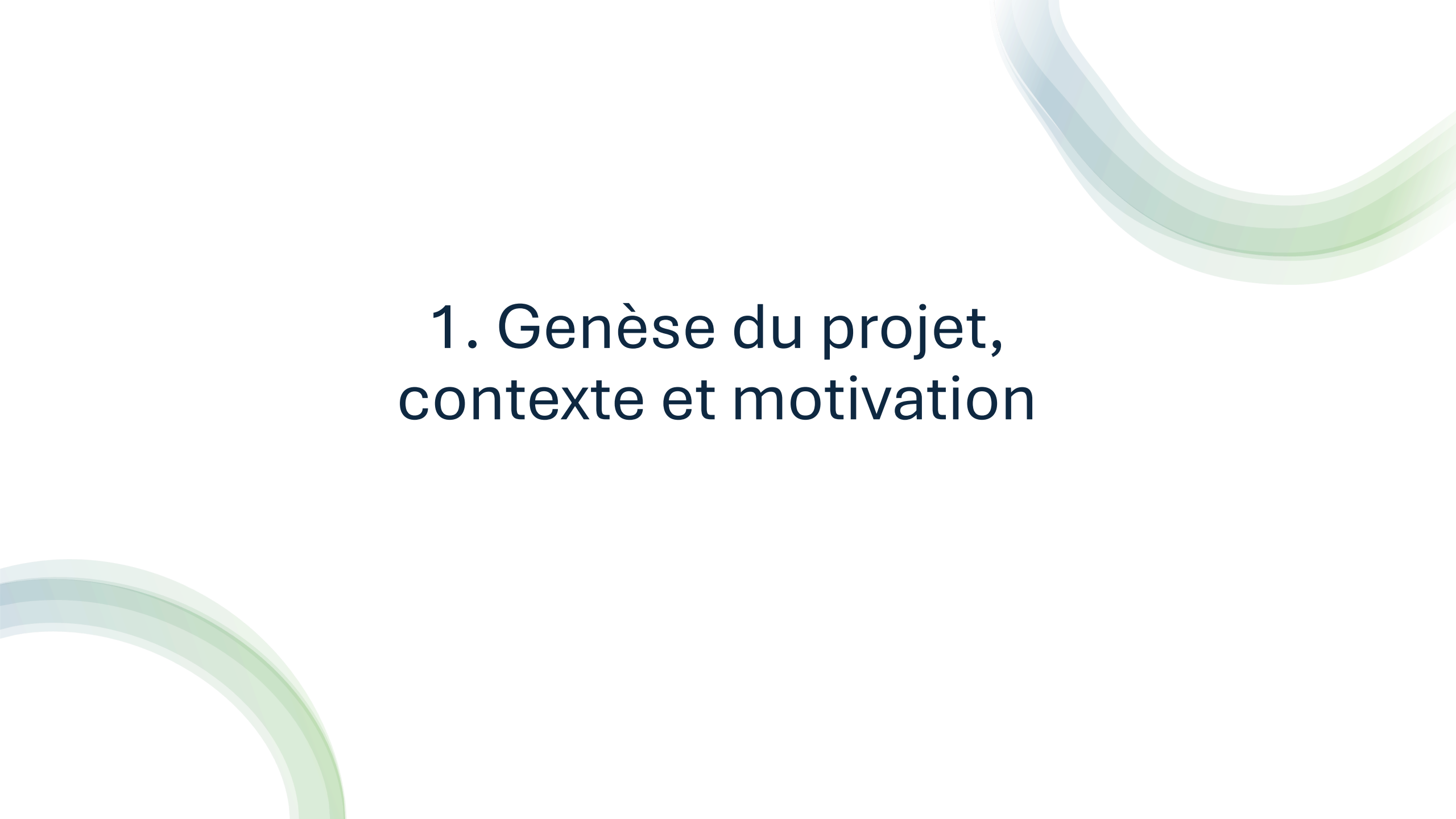
Germain SIMONS & Audrey RENSON
ULiège

 LIÈGE université
Philosophie & Lettres

 LIÈGE université
DIDACTIfen
Didactique & Formation
des Enseignants

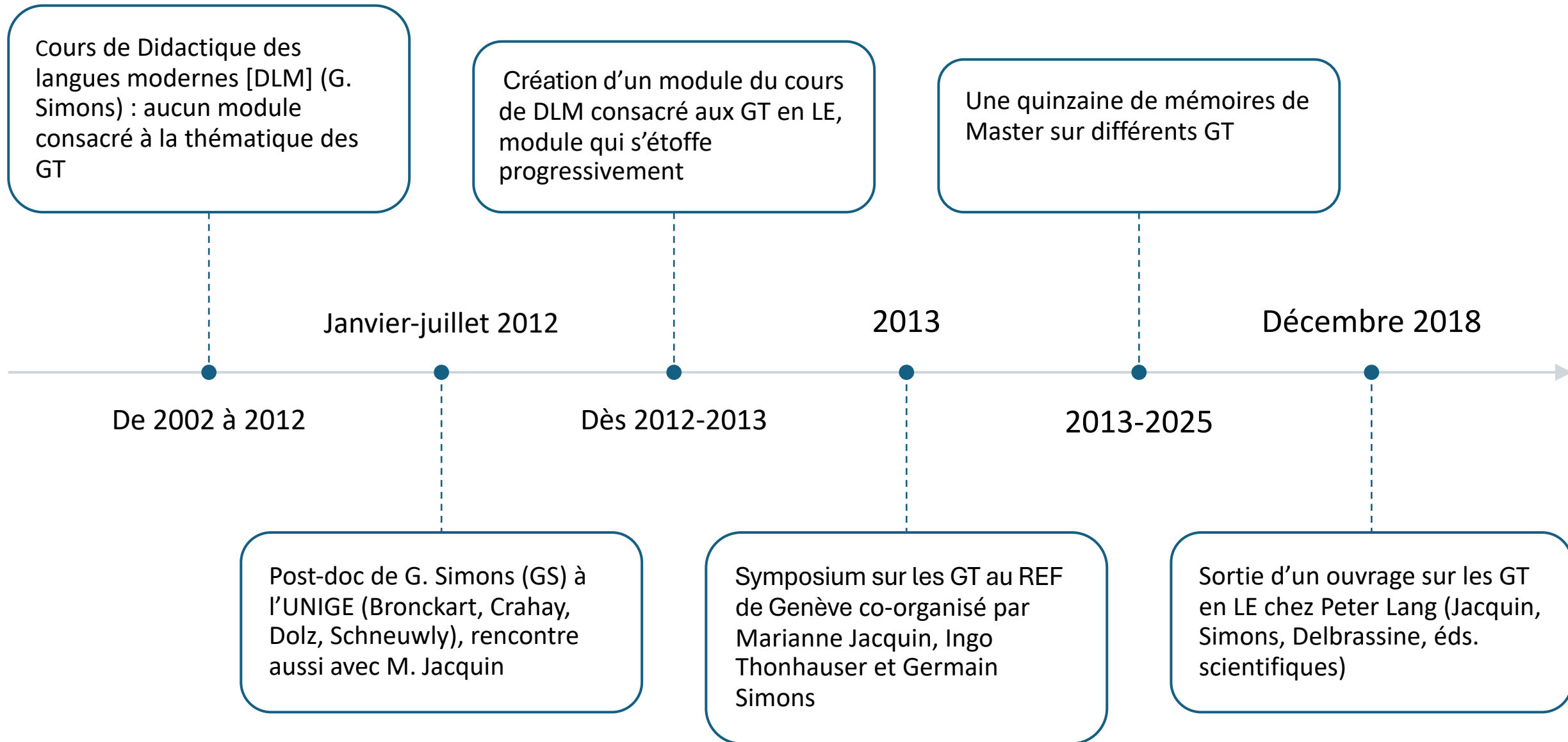
Structure de l'exposé

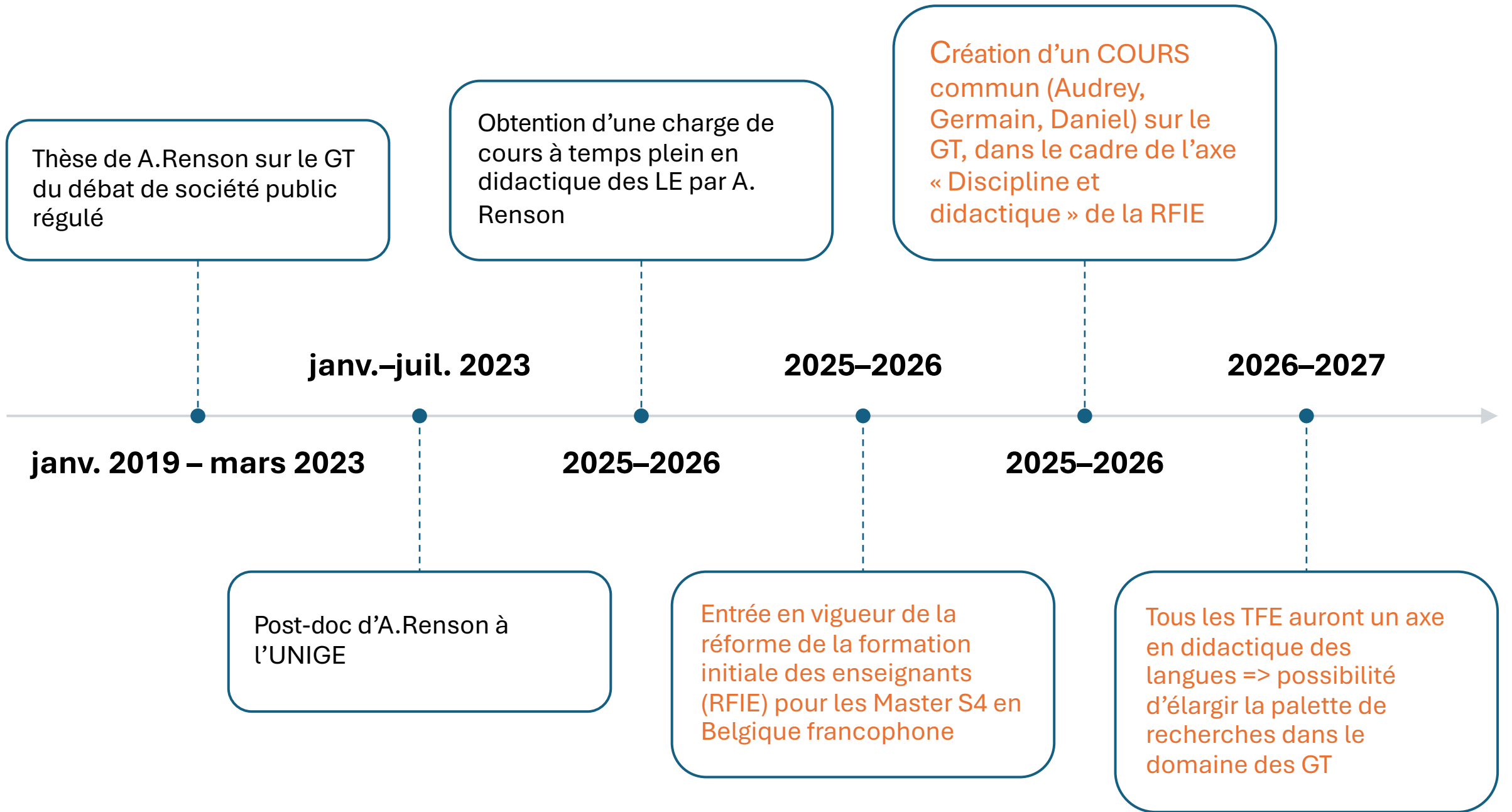
1. Genèse du projet, contexte et motivation
2. Cadre théorique
3. Présentation du nouveau cours
4. Quelques éléments d'évaluation du cours
5. Autres leviers pour optimiser l'enseignement des GT en FWB
6. Bibliographie



1. Genèse du projet, contexte et motivation

1. INTÉRÊT progressif de l'équipe de l'ULiège pour la thématique des GT





2. RAISONS de notre intérêt pour cette dimension générique dans le cadre des cours de LE en FWB

Comme d'autres chercheur·euses (Guimarães-Santos, 2018 ; Jacquin, 2018 ; Lousada, 2008), nous pensons que la dimension générique...

- a) permet de rencontrer la perspective actionnelle recommandée par le CECRL et, en partie, par les prescrits légaux en FWB
- b) fournit un fil rouge aux séquences didactiques en LE et permet de donner du sens aux apprentissages linguistiques

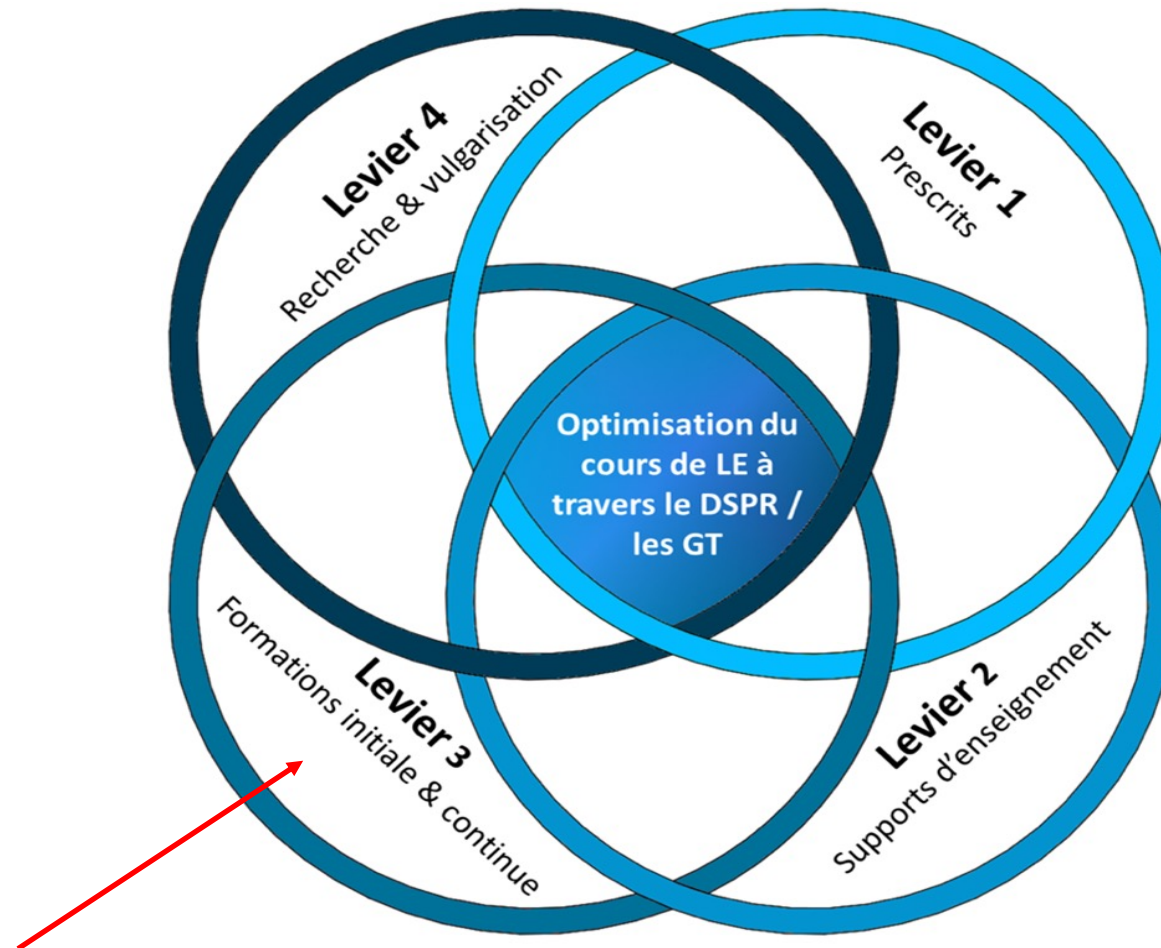
2. RAISONS de notre intérêt pour cette dimension générique dans le cadre des cours de LE en FWB

Les GT **ne** sont **pas explicitement présents** dans les prescrits légaux en Belgique francophone, ni dans le CECRL (Renson, 2023 ; Simons, 2018) même si de nombreux exemples de GT apparaissent dans les UAA à travailler en classe



→ risque d'un traitement **inéquitable** des étudiant·es car ces GT sont souvent mobilisés dans les tâches finales de communication qui sont **évaluées** (Renson, 2023 ; Simons, 2012, 2018)

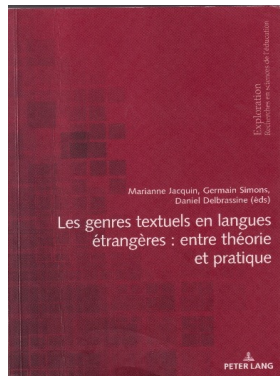
3. Le DISPOSITIF PLUS LARGE dans lequel s'inscrit notre action : différents leviers pour optimiser l'enseignement des GT en FWB (Renson, 2023)





2. Cadre théorique

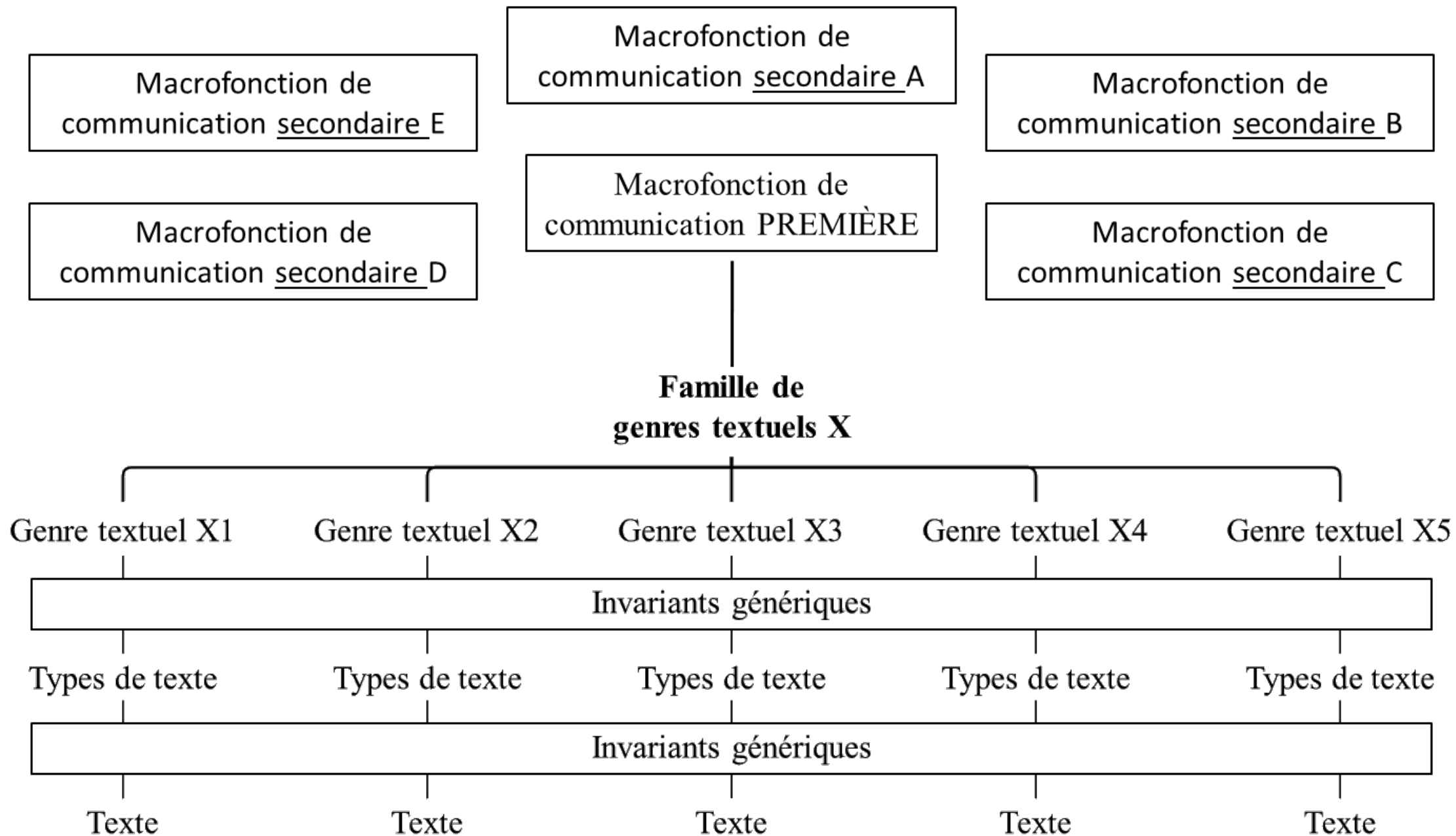
1. Les genres textuels



- Les travaux de Bronckart, Bulea, Dolz, Jacquin et Schneuwly sont directement à la source de nos travaux
- Simons (2018) : réflexion sur la définition des GT, sur la place des GT dans l'approche communicative et la perspective actionnelle et sur les dispositifs didactiques pour les enseigner

« Le genre textuel est un regroupement de productions langagières, écrites, orales ou audio-visuelles, relativement stables, qui s'inscrivent dans une société, une culture et une époque données. La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil qui permet d'agir dans une situation de communication donnée ». (Simons, 2018)

→ Proposition d'une classification opérationnelle de différents termes en lien avec les GT



2. Enseignement implicite et explicite des GT

2.1 Enseignement implicite des GT

- Reprise d'une des théories de Krashen => l'apprentissage est basée sur deux procédés distincts : l'apprentissage (implique un processus conscient de règles qui peuvent être formulées explicitement) et l'acquisition (implique une intégration inconsciente de règles selon le principe d'exposition à la langue cible)

« Quite simply, if learning is about increased access to performance, then the way to maximize learning is to perform, not to talk about it » (Hanks, 1991, p. 22)

2.1 Enseignement implicite des GT

Un enseignement explicite ne ferait donc pas sens car :

- Risque de surgénéralisation du GT (Freedman, 1993)
- Risque d'application erronée du GT (Hanks, 1991)
- Les GT sont « fluides » et « dynamiques » (Freedman & Medway, 1994)
- Cela empêche potentiellement les étudiant.es d'employer ce qu'ils.elles savent déjà « tacitement » sur le GT (Freedman, 1993)

2.2 Enseignement explicite des GT

- Les procédés d'apprentissage les plus régulièrement utilisés dans les classes ignorent l'enseignement explicite des frontières culturelles des textes et privilégient donc ainsi les étudiant.es des classes moyenne et supérieure en présupposant qu'ils.elles peuvent acquérir ces savoirs en dehors du cadre scolaire (Halliday, 1978)
- L'enseignement explicite des genres permet aux apprenant.es de LE de mobiliser, même après plusieurs mois, les caractéristiques des genres enseignés en amont et même les adapter à certains nouveaux textes pourtant non préalablement enseignés en classe (Hyon, 2001)
- L'enseignement explicite des genres est une source de pouvoir pour les élèves, car cela leur permet de choisir la manière dont ils.elles interagiront dans la communauté (Williams et Colomb, 1993) => **Connexion entre enseignement des genres et participation active à la vie en société**
- prémices du lien entre l'enseignement des genres et la perspective actionnelle, qui considèrent l'élève comme un.e acteur.rice social.e (Conseil de l'Europe, 2001)

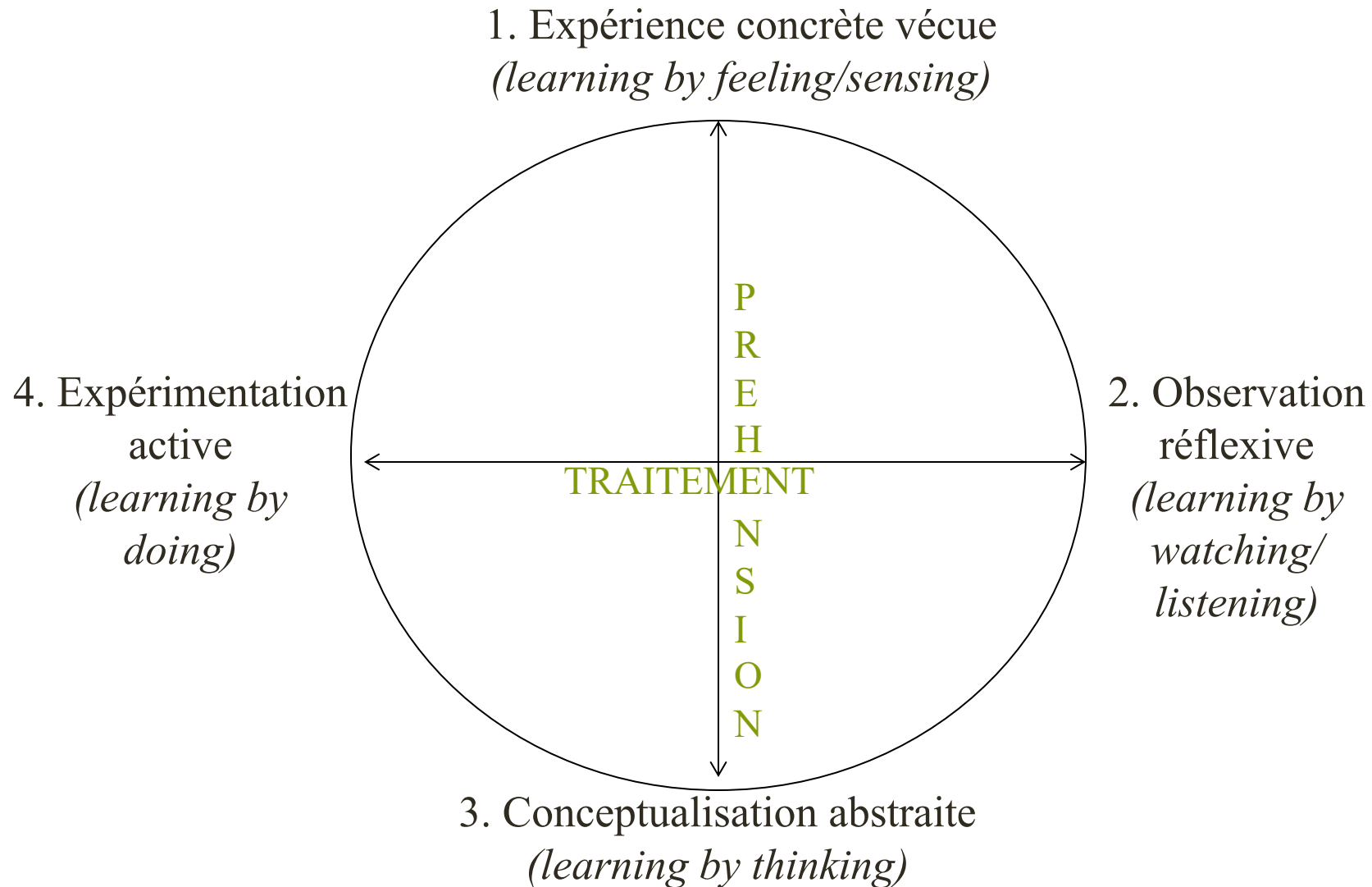
2.2 Enseignement explicite des GT

- le genre, s'il est considéré en tant qu'objet de travail, doit être décrit et explicité afin qu'il devienne « accessible à tous dans les pratiques langagières d'apprentissage » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 39)
- «[...] nous considérons que ne pas enseigner les caractéristiques internes d'un GT, c'est, en quelque sorte, présupposer qu'il est maîtrisé par tous, et donc que cet apprentissage s'est/se fait ailleurs qu'en classe de LE (par exemple : cours de langue de scolarisation, contexte familial...). Pour des raisons d'équité, il nous semble donc utile, et même indispensable, que cette dimension générique soit explicitement enseignée.» (Jacquin et al., 2018, p. 336)

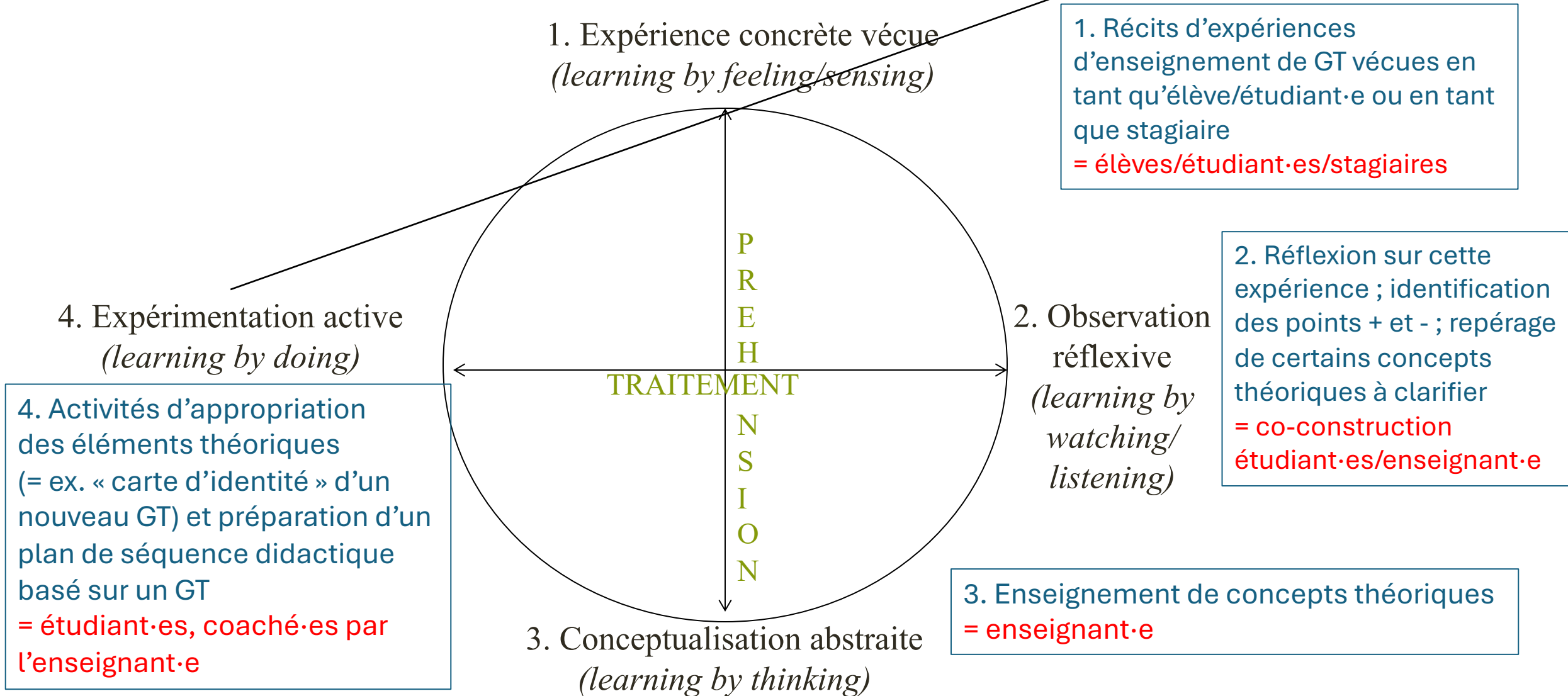
3. Modèle théorique sous-jacent au dispositif global de formation

- Inspiré du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et de ses développements dans le domaine de dispositifs de formation (universitaire)
- Développé par différents chercheur·euses, dont Beckers & Simons, 2012 ; Fitzgibbon (1987) ; Kohonen (1990) ; Simons, 1996, 2002, 2012.

3.1. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB



3.2. Le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB et son adaptation à notre dispositif de formation



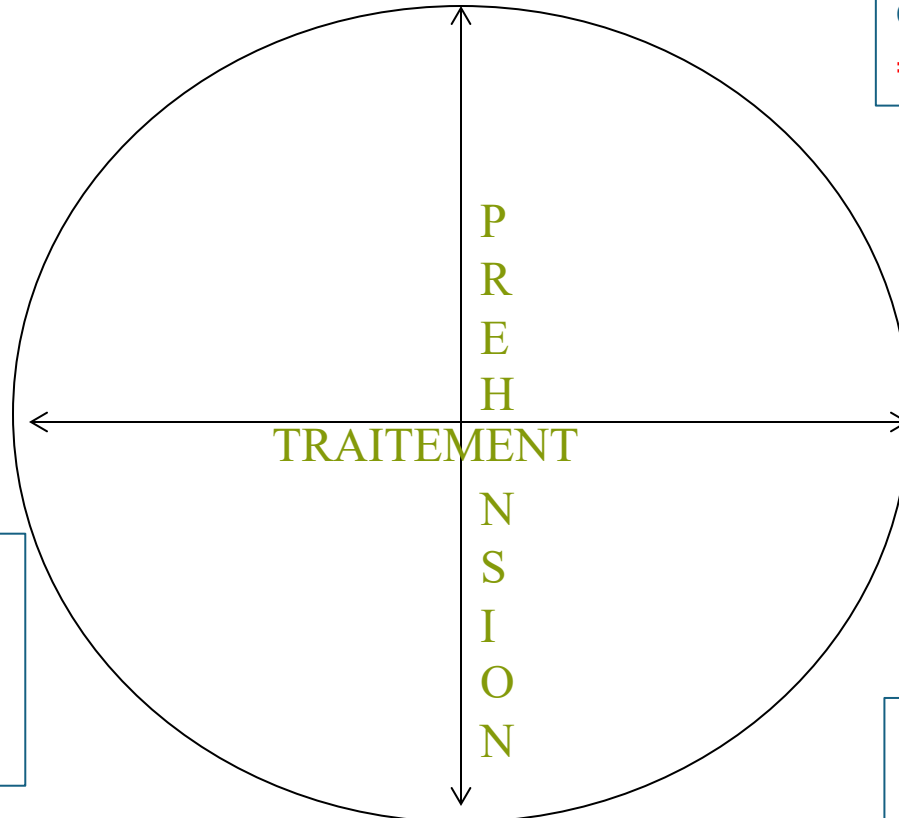
Le modèle de l'apprentissage expérientiel de D. KOLB et son adaptation à notre dispositif de formation

1. Expérience concrète vécue
(*learning by feeling/sensing*)

5. Expérimentation d'une séquence didactique basée sur un GT dans le cadre des stages « longs »
= étudiants-stagiaires

4. Expérimentation active
(*learning by doing*)

8. Éventuelle mise en pratique de la séquence dans leurs propres classes
= étudiant·es



2. Observation réflexive
(*learning by watching/listening*)

6. Analyse et évaluation de cette expérience + pistes d'amélioration
= étudiant·e

3. Conceptualisation abstraite
(*learning by thinking*)

7. Conception du rapport sur cette expérience et préparation pour la présentation lors de l'examen
= étudiant·e



3. Présentation du nouveau cours

3.1. Données factuelles sur le nouveau cours



Intitulé : *Didactique des genres textuels non-fictionnels et littérature de jeunesse*



Début et fin du cours : 2025-2026 – Q1 : septembre > décembre



Évaluation : janvier 2025



Nombre de crédits et d'heures de cours : 5 crédits et 30h théoriques, 24h cours, 6h pratique



Titulaires : G. Simons (3 x 2h), A. Renson (6 x 2h), D. Delbrassine (3 x 2h)



Filières ciblées : Langues et littératures modernes - Traduction-interprétation



Nombre d'étudiants (2025-2026) : 2, dont une était en élève libre => groupe non représentatif, mais cela nous a permis de « tester » notre cours

3.2. Objectifs

amener les étudiant·es à réfléchir à la pertinence des GT dans l'enseignement communicatif et actionnel des LE et aux manières concrètes de les aborder en classe

familiariser les futur·es enseignant·es avec les GT non fictionnels explicitement mentionnés dans les prescrits légaux en Belgique francophone

profiter de ce cours pour échafauder des fiches « cartes d'identité des GT », qui pourront aussi être utilisées dans le cadre de modules de formation continue

compiler des outils pour un ouvrage de vulgarisation sur les GT en LE

sensibiliser les étudiant·es à la littérature jeunesse en LE, jusque-là jamais abordée dans le cursus obligatoire

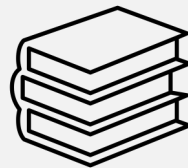
3.3. Dispositif – Trois modules complémentaires



Premier module : fondements théoriques et méthodologiques de la didactique des GT, et intérêt de celle-ci pour la perspective actionnelle préconisée par le CECRL



Deuxième module : pratiques sociales de référence, transposition didactique de différents GT, approches explicite et implicite des GT



Troisième module : littérature de jeunesse en LE, abordant les « graded readers », les romans pour adolescents ou les contes comme supports d'apprentissage

3.3. Dispositif

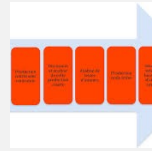
Les deux premiers modules = présentation des éléments théoriques et illustration par des exemples + les étudiant·es sont engagé·es dans la découverte des caractéristiques de différents GT (« Carte d'identité » de GT) + visionnage d'exemples de production de GT par des élèves du secondaire (bulletin météo, débat)



Les GT ciblés pour illustrer la théorie et familiariser les étudiant·es avec la taxonomie des GT ont été...

l'annonce immobilière, le bulletin météo, la recette (culinaire), le menu, le tutoriel, la critique de film, la critique d'un hôtel (sur un site du type Trip Advisor), la bande annonce, la 4e de couverture, l'horoscope, la publicité, le fait divers, le débat de société public régulé

3.4. Quelques éléments du cours au niveau didactique



Le canevas didactique par situation-problème



L'intérêt du procédé du "noticing the gap"



Le processus de didactisation des GT



Canevas des fiches-outil

3.4.1. Présentation d'un **canevas didactique** par **situation-problème** pour l'enseignement des GT dans le secondaire

1. Mise en perspective : (légère, intermédiaire, lourde). Dans le cas de la lourde, comprendre ou produire un nouveau GT, sans préparation préalable

2. État des ressources : qu'est-ce que ce GT mobilise au niveau de la structure générique, de la gram., du voc., des fonctions langagières, de la culture, des stratégies de communication ?

3. Apprentissage : clarification de chaque ressource, puis exercices d'**application** progressifs

4. Résolution de la situation-problème A (= tâche formative réceptive ou productive) => Retour sur la tâche formative : et éventuelle explication complémentaire + exercices de consolidation

4'. Résolution de la situation-problème B (= tâche certificative réceptive ou productive)

3.4.2. L'intérêt de la technique du "noticing the gap" (NtG) dans ce canevas par SP

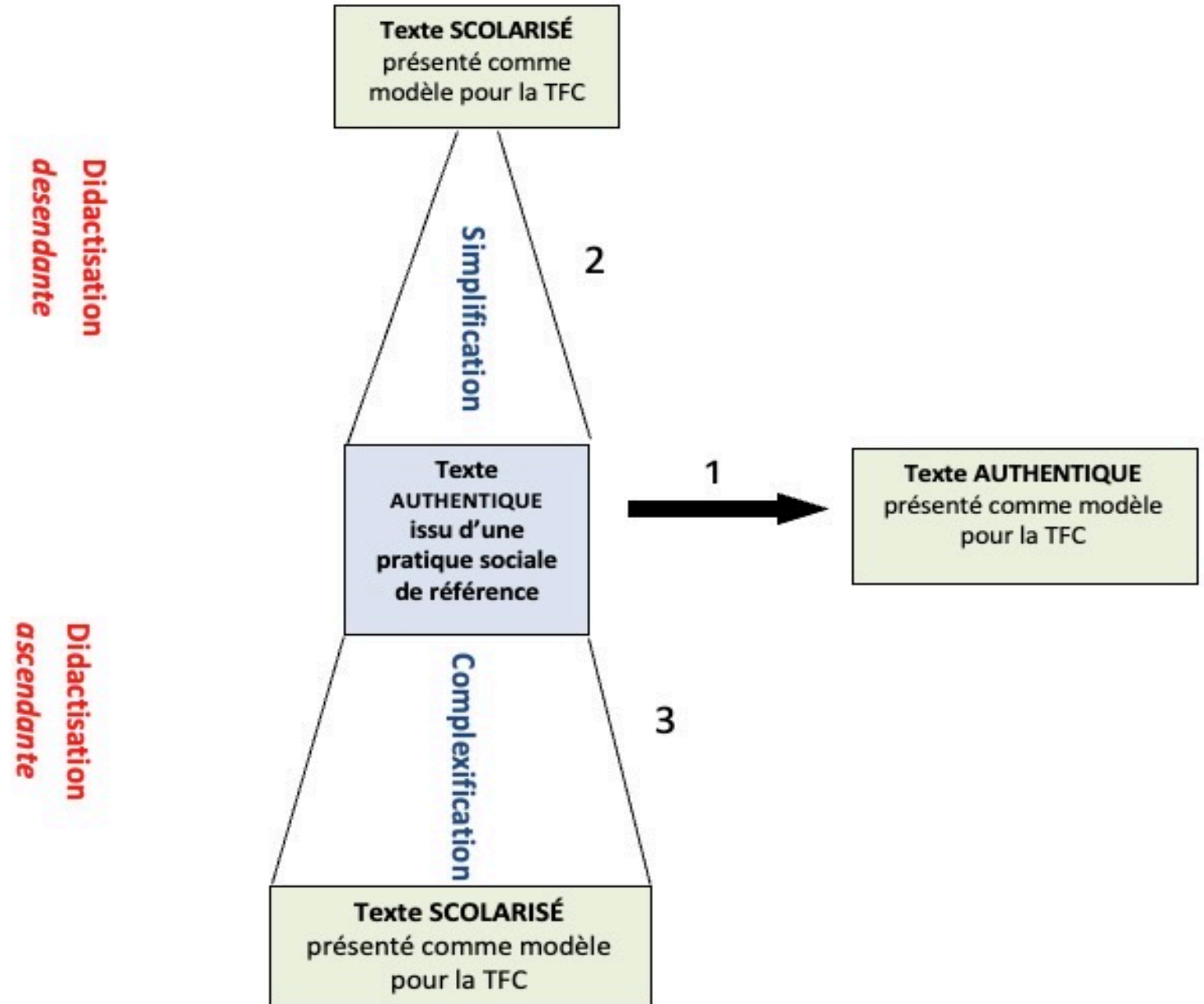
« [...] *Noticing is of considerable theoretical importance because it accounts for which features in the input are attended to and so become **intake** (information stored in temporary memory which may or may not be subsequently accommodated in the interlanguage system).*

Schmidt and Frota suggest that for noticed input to become intake, learners have to carry out a comparison of what they have observed in the input and what they themselves are typically producing on the basis of their interlanguage system. They refer to this as 'noticing the gap'». (Ellis, 1994, p. 361)

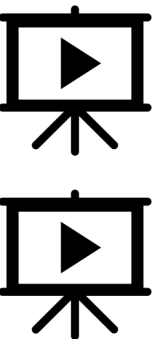
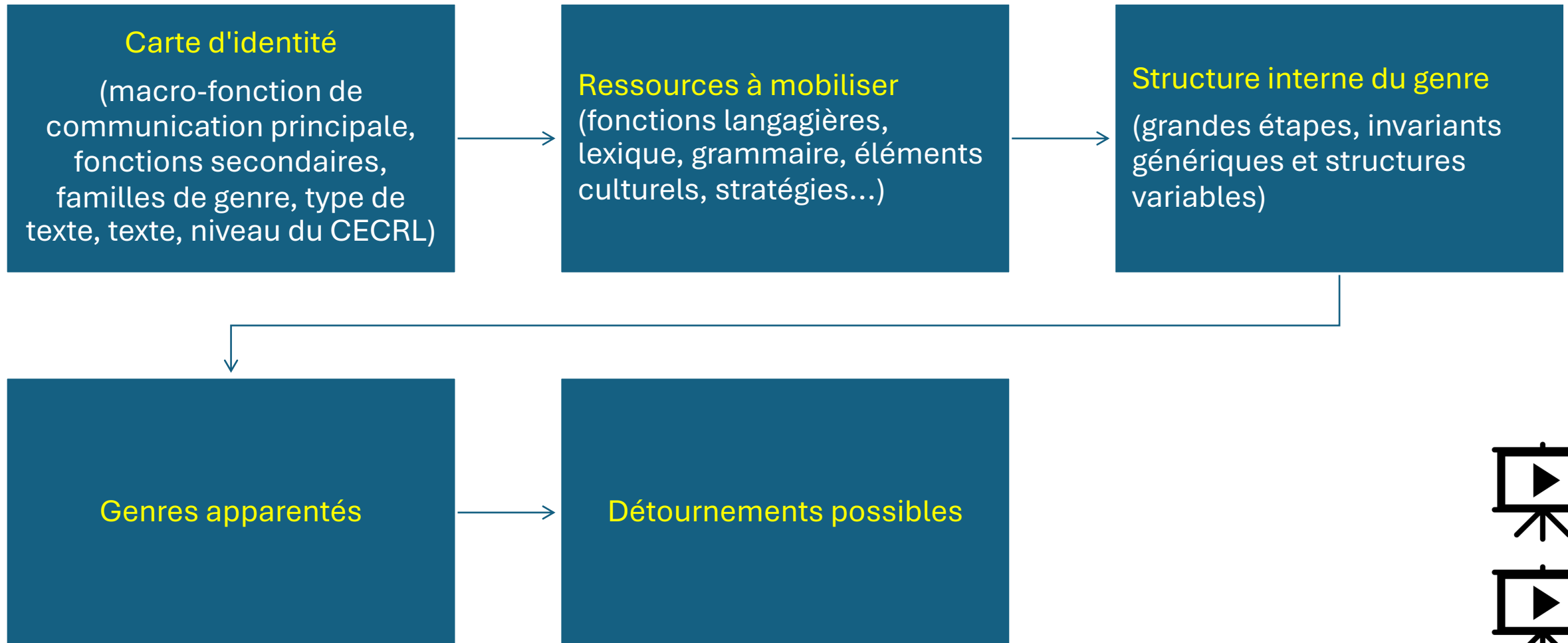
3.4.2. Les trois phases du NtG possibles dans le canevas SP

- 1. Mise en perspective :** (légère, intermédiaire, lourde). Dans le cas de la lourde, comprendre ou produire un nouveau GT, sans préparation préalable
 - NtG #1 :** montrer le GT produit par d'ancien·nes étudiant·s, en FIN de séquence didactique (= rendre le défi accessible)
 - NtG#2 :** montrer le GT produit par des locuteur·rices natif·ves (différences dans la réalisation du GT dans la langue de scolarisation et dans la LE)
- 2. État des ressources :** qu'est-ce que ce GT mobilise au niveau de la structure générique, de la gram., du voc., des fonctions langagières, de la culture, des stratégies ?
- 3. Apprentissage : clarification** de chaque ressource, puis exercices d'**application** progressifs
- 4. Résolution de la situation-problème A** (= tâche **formative** réceptive ou productive)
 - NtG#3 :** comparer les progrès réalisés par les élèves entre la tâche initiale de communication (MeP « lourde ») et la tâche formative
 - >>> Retour sur la tâche formative : et éventuelle explication complémentaire + exercices de consolidation
- 4' Résolution de la situation-problème B** (= tâche **certificative** réceptive ou productive)

3.4.3. Processus de didactisation des GT



3.4.4. Canevas des fiches-outil GT du cours



3.5. Modalité d'évaluation de la maîtrise du cours

- Une évaluation **formative** : conception par l'étudiant·e d'un plan de séquence didactique de 10 leçons (de 50') articulé autour d'un GT non fictionnel ou d'un texte de littérature jeunesse suivi d'un "examen blanc" durant lequel l'étudiant·e présente son plan de séquence et répond à une série de questions
- Une évaluation **certificative** en deux parties :
 - ✓ Partie « théorique » : évaluation des 3 volets du cours (fiches)
 - ✓ Partie « pratique » : conception par l'étudiant·e d'un plan de séquence didactique de 10 leçons (de 50') articulé autour d'un GT non fictionnel ou d'un texte de littéraire de jeunesse. Celui-ci doit être différent du GT travaillé en formatif et doit être envoyé avant l'examen aux évaluateur·rices. Il sera discuté lors de l'examen oral (présence des 3 titulaires du cours)



4. Quelques éléments d'évaluation du cours

Processus d'évaluation du cours

- Note liminaire : très peu de recul car...
 - ✓ le cours s'est terminé juste avant les congés d'hiver !
 - ✓ 1 seule étudiante officielle !
 - ✓ nous venons d'évaluer l'étudiante cette semaine !

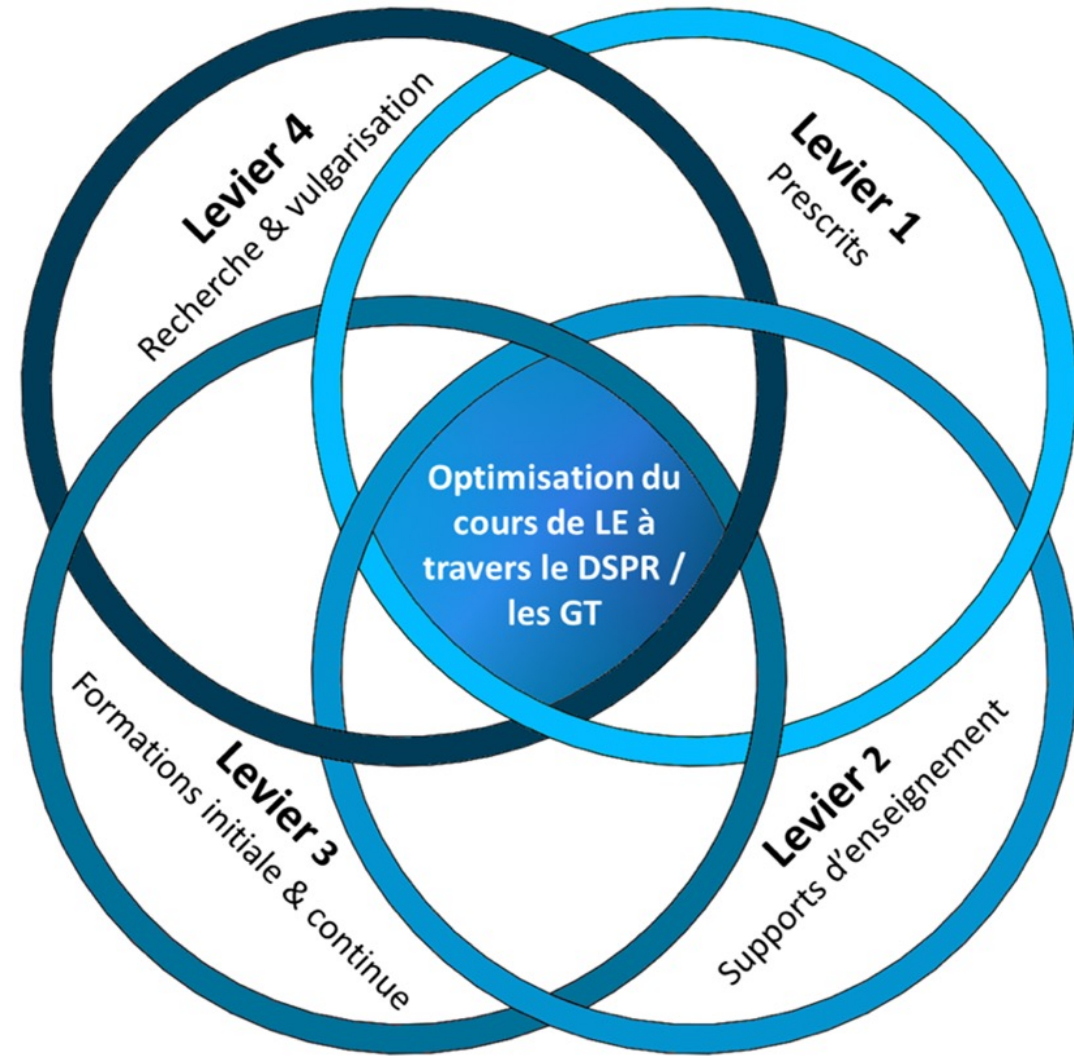
Mais quelques éléments d'évaluation...

Du coté des formateur·rices		Du côté des étudiant·es	
+	-	+	-
<ul style="list-style-type: none"> - Enfin du temps pour développer la thématique de recherche sur les GT - Opportunité de se lancer dans la 1^{re} mouture de « fiches-outils » pour l'enseignement des GT - Une étudiante libre rédigeait son TFE en // et a pu nourrir notre cours avec ses recherches 	<ul style="list-style-type: none"> - Trop peu d'étudiant·e pour évaluer l'effet du cours et tester des dispositifs plus interactifs dans l'application des connaissances - Préciser davantage les modalités/ la structure de la séquence à préparer, demander une carte d'identité générique pour le GT ciblé 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombreux exemples et exercices sur les GT => cours pas trop théorique, beaucoup de pratique - Possibilité de transfert (GT, explicite) - Aide pour la structure du TFE (si celui-ci porte sur les GT) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence perfectible entre les modules 1,2 vs le module 3 - Pondération de l'évaluation à revoir



5. Autres leviers pour optimiser l'enseignement des GT en FWB

Différents leviers pour optimiser l'enseignement des GT en LE en FWB



5.1. Agir sur les prescrits légaux

- Informer les conseiller·ères pédagogiques et inspecteur·rices à ce sujet
- Participer aux commissions/GT des futurs programmes

5.2. Agir sur les supports d'enseignement

- Ouvrage de vulgarisation pour les enseignant·es avec **fiches-outils** sur différents GT dans différentes LE
- Exemples de **séquences didactiques** axées sur un GT
- **Manuels** scolaires avec entrée générique forte ?

Canevas de fiche-outil

ANNONCE IMMOBILIÈRE

Descriptif rédigé par un professionnel de l'immobilier pour fournir le maximum d'informations aux personnes en recherche active d'un logement.

CARTE D'IDENTITÉ

Macro-fonction de communication		
Fonctions secondaires		
Famille de genre		
Types de texte		
À partir du niveau du CECRL...		

RESSOURCES À MOBILISER

Fonctions langagières	
Lexique	
Grammaire	
Éléments culturels	

STRUCTURE INTERNE / CARACTÉRISTIQUES DU GENRE

Invariants génériques	Éléments variables, parfois présents
▪	

GENRES APPARENTÉS

-

DÉTOURNEMENTS POSSIBLES

-

5.3. Agir au niveau de la formation initiale et continue

1. Formation **initiale**

= création de ce nouveau cours, qui doit encore être amélioré :

- ✓ Compléter le nombre de fiches outils sur les GT
- ✓ Plus soigner la cohérence entre les 3 modules du cours
- ✓ Intégrer davantage les GT dans les stages d'enseignement (pas seulement concevoir une séquence mais aussi la mettre en pratique et l'évaluer dans le cadre du stage long)
- ✓ ...

5.3. Agir au niveau de la formation initiale et continue

2. Formation **continue**

- Faire une offre de module de formation continue sur l'enseignement des GT en LE. Formule en 2 jours avec expérimentation dans les classes entre les deux séances. Difficulté : entrer dans un des "lots" imposés et "ruser" pour y insérer la thématique des GT
- **Tester** d'abord cette formation dans une formule d'1 jour avec nos moniteur·rices pédagogiques et maîtres de stages intéressé·es
- Comme support : un **dossier pédagogique** avec des fiches-outils pour l'enseignement d'un certain nombre de GT.

Difficulté rencontrée : *Comment les GT se réalisent-ils dans les différentes LE (anglais, allemand, néerlandais, italien, espagnol) [perspective comparative] ?*

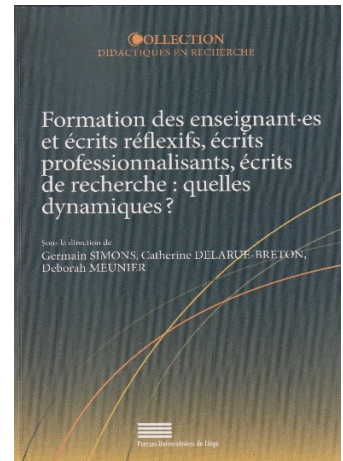
5.4. Agir au niveau de la recherche

1. Au niveau national

Développer une recherche sur les genres scolaires (exposés, dictée, dissertation...) et les genres académiques (TFE, portfolio, rapports de stages, « dossier professionnel réflexif »...)

2. Au niveau international

1. Participer au développement de ce réseau de recherche
2. Créer une banque de données des GT dans différentes langues et cultures ?
3. Proposer un symposium au prochain REF ?



Merci pour votre attention !



audrey.renson@uliege.be

g.simons@uliege.be



6. Bibliographie

Bibliographie

- Bulea, É. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, 201-215.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015, 2^e éd). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.
- Delbrassine, D. (2018). L'hybridation des genres dans la littérature pour la jeunesse : au service d'une préoccupation didactique ? In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp.89-103). Berne : Peter Lang.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998, 4^e édition 2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : esf éditeur.
- Douin, A.-C. (2018). Une séquence didactique articulée autour du conte et des parodies de contes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 259-269). Berne : Peter Lang.
- Fitzgibbon, A. (1987). Kolb's experiential learning model as a model for supervision of classroom teaching for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 10(2), 163-177.
- Freedman, A. (1993). Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222-251.
- Freedman, A. (1994). 'Do as I say' : The relationship between teaching and learning new genres. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (p. 191-211). London : Taylor and Francis.
- Freedman, A. & Medway, P. (1994). Introduction : New views of genre and their implications for education. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Heinemann.

Bibliographie


- Gouvêa Lousada, E. & Bronckart, J.-P. (2015). *Genres textuels, discursifs et enseignement des langues - R&A n°58*. Paris : CLE International.
- Hanks, W. F. (1991). Foreword by William F. Hanks. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation* (p. 13–24). New York : Cambridge University Press.
- Jacquin, M. (2014). *Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)*. Notes de synthèse et rapport final.
- Jacquin, M. (2018). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités in M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 11-35). Berne : Peter Lang.
- Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Kohonen, V. (1990). Towards experiential learning in elementary foreign language education. In R. Duda & P. Riley (Ed.) *Learning Styles: Proceeding of the First European Seminar* (pp. 21-42). Nancy / presses Universitaires de Nancy.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. N.J. : Prentice Hall.
- Lee, D. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle, *Language Learning & Technology, Vol. 5, 3*, 37-72.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Maingueneau, D. (1996/2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Mas, M. & Turco, G. (1991). Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe, *Études de linguistique appliquée, 83*, 89-99.
- Pagnoul, P. (2018). Réguler et optimiser le débat de société. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 271-286). Berne : Peter Lang.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom, *ELT Journal, 50*. 237-243.
- Renard, V. (2017). « Home for sale » : Initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel. *Didactiques en pratique, 3*, 85-91.

Bibliographie

- Renson, A. (2023). *Le débat de société public régulé en anglais langue étrangère en Belgique francophone. État des lieux sur les pratiques déclarées et expérimentation d'un enseignement explicite vs implicite du genre*. Thèse de doctorat non publiée. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres.
- Reuter, Y. (éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture : Actes du Colloque Théodile-Credil* (Lille, novembre 1993) (p.155-173). Berne : Peter Lang.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Simons, G. (2002). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères*. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres
- Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Ed.) (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*. (pp. 103-148). Bruxelles : De Boeck.
- Simons, G. (2018a). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 37-74). Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2018b) Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 213-243). Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2024). De l'intérêt de la dimension générique pour l'enseignement des langues étrangères. Illustration à partir de la "carte d'identité générique" du bulletin météorologique. In P. Outers, G. Simons & A.-C. Werner, *Hommage à Daniel Delbrassine. Témoignages et contributions scientifiques* (Presses Universitaires de Liège, pp. 207-232). Liège : Presses Universitaires de Liège
- Simons, G., Segatto, A., Van Hoof, F., & Vanhoof, J. (07 July 2020). *Quand une identification superficielle des ressources mobilisées dans une tâche de communication complexe en langue moderne conduit à des obstacles d'apprentissage et à des risques d'inégalité* [Paper presentation]. 2e Colloque international du DIDACTIfen : Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage, Liège, 7 et 8 juillet 2020.
- Struvay, A. (2018). L'entretien d'embauche et les démarches liées à la recherche de stages in M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 287-303). Berne : Peter Lang.

7. Annexes






Projet : création d'une banque internationale de textes

1. Motivation

Pour réaliser notre recherche sur les GT, nous partons actuellement d'exemples de textes authentiques dans notre langue et culture **maternelles**, puis nous examinons comment un des TT de ce GT se réalise dans une LE, souvent en anglais.


Mais la demande de nos étudiant·es et des chercheur·euses dépasse ces deux langues, et on ne peut se fier aux manuels qui présentent souvent des genres très scolarisés.



Projet : création d'une banque internationale de textes

2.Principe général

- Création d'une **banque de données de textes** partagée classée par GT sur laquelle on dépose chacun des exemples de GT dans notre langue et culture maternelles
- Classification **par langue, par GT et TT** : ex. BM dans la presse écrite, sur Internet, à la radio, à la TV...
- On peut imaginer aussi qu'on dépose des exemples de **GT détournés**, des **GT scolarisés** à des fins d'enseignement, voire des exemples de **séquences didactiques** ciblant ce GT



Projet : création
d'une banque
internationale
de textes

3. Intérêt

- Création d'un **corpus** de textes authentiques accessible aux chercheur·euses mais aussi aux enseignant·es et étudiant·es en FI >>> gain de temps énorme

Si vous souhaitez participer à ce projet
de "banque de textes", merci de nous
contacter :



audrey.renson@uliege.be

g.simons@uliege.be