

## **Former des enseignants à la didactique de la lecture en langues étrangères : dispositifs de formation - intégration de la recherche et du développement**

Marianne Jacquin, Bettina Imgrund, Gabriela Ochsner Jannibelli et Marie-Aline Hornung

### **Résumé**

Le présent article traite, à partir de l'exemple de la didactique de la lecture, de quelques défis à relever dans le cadre de la formation initiale pour de futurs enseignant-e-s en langues étrangères au secondaire I et II. Comment développer leur envie d'*expérimenter* et leur capacité de faciliter aux élèves l'accès aux textes de tous genres en langues étrangères? Quels outils de formation permettent d'amener les étudiants à une *réflexion didactique* pertinente dans ce domaine? De quels modèles de lecture dispose *la recherche* et quel est leur potentiel pour concevoir un dispositif de formation/enseignement? Les auteures proposent quelques pistes de réponses à ces questions en décrivant des modules de formation issus de trois institutions de formation suisses. L'article se termine par des pistes pour la formation et la recherche.

### **Mots-clés**

Enseignement de la lecture, lecture littéraire, langues étrangères, dispositif de formation, former par la recherche, secondaire I et II

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

### **Auteurs**

Marianne Jacquin, Université de Genève, Institut de formation des enseignants du secondaire (IUFE), Bv du Pont d'Arve 40, 1211 Genève 4, marianne.jacquin@unige.ch  
Bettina Imgrund, HEP de Zurich, Lagerstr. 2 LAB Fo.50, 8090 Zürich, bettina.imgrund@phzh.ch  
Gabriela Ochsner Jannibelli, Université de Zurich, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung LLBM, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, gabriela.ochsner@ife.uzh.ch  
Marie-Aline Hornung, ma.hornung@bluewin.ch

# Former des enseignants<sup>1</sup> à la didactique de la lecture en langues étrangères : dispositifs de formation - intégration de la recherche et du développement

Marianne Jacquin, Bettina Imgrund, Gabriela Ochsner Jannibelli et Marie-Aline Hornung

## Introduction

Un des défis centraux en formation consiste à proposer des dispositifs qui permettent un développement des savoirs professionnels (Vanhulle, 2009) ou autrement dit, une intégration de savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Ces savoirs à et pour enseigner (Schneuwly & Hofstetter, 2009) jouent un rôle central dans la construction des compétences d'un enseignant, telles que savoir planifier et analyser une leçon ou savoir mettre la focale sur les conditions et processus d'apprentissages de l'élève. Ces savoirs se déclinent, dans notre contexte, en savoirs sur les textes (genres textuels, littérature, littérature de jeunesse, textes didactisés...), en connaissances sur des modèles de lecture, sur les méthodes d'enseignement des langues étrangères (désormais LE) ou encore sur des principes issus de la didactique générale. Permettre aux étudiants de s'appropriier ces savoirs et de les transformer en savoirs professionnels est l'objectif central et le dénominateur commun des dispositifs de formation présentés dans cet article.<sup>2</sup>

Le parcours de formation visé est jalonné de problèmes multiples. Pour l'étudiant d'abord qui se trouve confronté à ce qu'il perçoit souvent comme un éclatement des savoirs qui ne font pas toujours sens pour lui ou dont il ne perçoit pas le lien avec sa pratique: modèles théoriques, résultats de recherche, une multitude de notions (genres textuels, lecture littéraire, diagnostic, analyse a priori...), des savoir-faire à acquérir. Pour le formateur ensuite, le défi consiste à réussir à transformer les représentations et les pratiques des étudiants par des dispositifs qui les incitent à s'ouvrir à des pratiques qu'ils ne connaissaient pas ou dont ils n'ont pas l'habitude. Il s'agit aussi de les amener à une réflexion critique qui leur permette de choisir des textes et de concevoir, en toute autonomie, des tâches adaptées à leurs élèves. Les trois parties de l'article visent donc à présenter des outils complémentaires pour atteindre les objectifs mentionnés.

La première partie présente des modèles de lecture issus de la recherche francophone et en discute les apports et limites pour générer des activités en classe de LE. Cette discussion permettra de situer et de mettre en perspective les pratiques de formation décrites dans la suite de l'article. La deuxième partie décrit deux dispositifs de formation en français langue étrangère (désormais FLE), à la HEP et à l'Université de Zurich. Le premier dispositif montre, quelles questions peuvent guider les étudiants dans leur analyse didactique a priori des textes et des tâches et lors de leur diagnostic préalable des connaissances des élèves. Le recours à une BD issue de la littérature de jeunesse permet de penser la progression des apprentissages à la fois en termes d'accès facilité au roman et dans l'organisation des activités proposées. Le second dispositif de formation, conçu dans une progression, met l'accent sur la capacité à construire un rapport affectif au texte chez l'élève. L'importance de l'appropriation des démarches par l'étudiant avant de pouvoir les enseigner à ses élèves est soulignée. La troisième partie analyse, à travers une étude de cas, le potentiel d'un dispositif qui articule théorisations, exemples issus de la recherche et travaux pratiques pour le développement professionnel d'un étudiant en formation, dans le contexte de l'allemand LE à Genève.

---

<sup>1</sup> L'usage du genre masculin inclut le féminin et n'a été utilisé que pour alléger le texte.

<sup>2</sup> Cet article est issu d'une réflexion menée au sein Special Interest Groupe (SIG) « LIRE EN LANGUE(S) ÉTRANGÈRE(S) » qui rassemble quatre auteures issues de trois instituts de formation: HEP Zurich, Université de Zurich et IUFE Genève et une enseignante en formation FLE.

## Modèles de lecture littéraire pour enseigner le français L1 et LE : quels apports pour la formation des enseignants ?

La connaissance de modèles de lecture (didactiques) décrivant les facteurs qui entrent en ligne de compte lors du processus d'apprentissage de la lecture et qui définissent les rapports entre texte et lecteur font partie intégrante des contenus de formation théoriques. Ils constituent la base dont découlent les décisions didactiques fondamentales à prendre. A titre d'exemple, nous présentons les modèles de lecture littéraire issus de la recherche en français L1 (Collès & Dufays, 2001 ; Dufays, 2006 ; Daunay, 2007) en mettant en perspective leurs apports et limites pour la formation.

Qu'est-ce que la lecture littéraire ? A quelles difficultés les élèves sont-ils confrontés lorsqu'ils abordent un texte littéraire ? Quels sont les modèles théoriques didactiques qui permettent de penser son enseignement ? Les finalités sont-elles les mêmes pour un contexte langue 1 ou langue étrangère ? Si la recherche fournit des réponses et des outils pour la formation, une problématique reste d'actualité, celle de la spécificité d'un enseignement de la littérature en LE. Nous la discuterons suite à la présentation du modèle de lecture littéraire dont nous donnons un aperçu synthétique dans le tableau ci-dessous.

Pour Bertrand Daunay (2007), la notion de lecture littéraire est avant tout un outil didactique, une notion heuristique qui permet « d'interroger l'acte de lecture (scolaire notamment) et de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement le texte (et ses divers contours), mais la relation texte-lecteur. » (p. 168). C'est précisément cette notion de relation entre le texte et le lecteur qui se décline dans les trois modèles de lecture littéraire proposés par Dufays (2006).

**Tableau 1 : Modèles de la lecture littéraire**

Accent sur	Type de lecture	Finalités
Texte	lecture méthodique, distancée	Interprétation du texte avec focale sur les éléments formels du texte : intertexte, système énonciatif, point de vue esthétique...
Lecteur	Lecture plaisir, identificatoire	Réception du texte par une « participation psychoaffective » nourrir l'imaginaire du lecteur et sa dimension affective (Collès & Dufays, 2001, p.230)
Texte et lecteur	Dialectique entre trois instances : Liseur, lectant et lu (Picard, 1986)	Développement psychoaffectif, formation méthodologique, culturelle, anthropologique, critique et pratique (ibid)

Les deux premiers modèles sont centrés respectivement sur le texte et le lecteur. Le premier vise l'apprentissage d'une lecture distancée, focalisée sur des aspects formels du texte. Dans le second modèle, à l'autre extrême, la fonction du texte consiste à nourrir l'imaginaire et l'affectif du lecteur.

Le troisième modèle, préconisé actuellement en didactique des langues, est à la fois le plus complet, mais aussi celui qui soulève le plus de défis dans l'enseignement.

Ce modèle est défini comme un « va-et-vient dialectique » entre le texte et le lecteur (Dufays, 2001, p.9). C'est une lecture qui a pour origine « l'approche préconisée par Michel Picard dans la *Lecture comme jeu* (1986). Dans ce livre, Picard « distingue au cœur de l'acte de lire l'existence de trois instances lectrices dans le lecteur, trois identités qui se superposent et interagissent. Ainsi, *le liseur* est la personne physique qui maintient le contact avec le monde extérieur, *le lectant* désigne l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte et *le lu* renvoie à l'inconscient du lecteur qui réagit au texte et s'abandonne aux émotions. Dans l'activité de lecture, *le liseur* et *le lu* fondent la participation et l'investissement fantasmatique du sujet lecteur, le lectant instaure une distance avec le texte. » (ibid.). Dans ce modèle, aucun des deux pôles (i.e. texte, lecteur) ne domine l'autre.

Nous citons, à titre d'exemples, trois types d'activités proposées par Colles et Dufays (2001). Celles-ci seront illustrées par des exemples concrets utilisées dans la pratique de formation (partie 2). Premièrement, les auteurs préconisent de travailler sur « les représentations et les pratiques déjà-là, qui visent à développer la *motivation* des apprenants, leur investissement tant *physique* (*le liseur* de Picard) que *psychoaffectif* (p. 231-32 ; notre soulignement). La dimension affective est reprise et élargie dans un type d'activité proposée pour le contexte FLE : « Des démarches anthropologiques et interculturelles qui permettent aux textes littéraires de favoriser une mobilisation des *affects*. Les notions d'identité et de décentration sont au cœur d'un deuxième type d'activité : la découverte de réalités, d'expériences et de valeurs de type anthropologique, notamment à propos de modes de vie liés à d'autres cultures. L'activité similaire pour le FLE insère cette découverte dans l'interculturel et met l'accent sur la littérature permettant « une prise de conscience identitaire » tout en servant de « clés de compréhension des comportements et de la vision du monde d'autrui » (ibid.). Les liens entre réception littéraire et production sont thématiques dans un troisième type d'activité, « la pratique de la production et de la réception littéraire (et artistique) (...) qui vise[nt] à former des *habitus* de lecture, d'écriture et de participation à la vie culturelle, notamment par le biais de la réécriture. » (ibid.). Pour le contexte FLE, les auteurs mettent l'accent sur « des activités de lecture-réécriture, qui favorisent le *passage d'une compétence linguistique à une compétence discursive* et qui conduisent l'apprenant au cœur de la création littéraire » (ibid ; notre soulignement)

D'une manière générale, les auteurs considèrent que les finalités et activités sont les mêmes pour le français L1 ou le FLE. En FLE, la méthode préconisée pour travailler la lecture littéraire est cependant davantage centrée sur les *savoir-faire* : le repérage d'indices textuels et culturels dans les textes (Collès & Dufays, 2001) et le dévoilement progressif qui consiste « à découper la lecture d'un texte narratif bref en plusieurs parties successives en effectuant pour chaque partie un « arrêt sur image », qui amène les élèves à s'interroger collectivement sur le sens et les valeurs d'un texte qu'ils sont en train de lire » (Collès & Dufays, 2007, p. 65).

L'apport de ces modèles et pistes didactiques pour penser l'enseignement de la lecture littéraire est indéniable. Dans une perspective de formation en didactique des LE, nous nous interrogeons néanmoins sur trois points. Le premier point porte sur l'accès à la *compréhension* des textes littéraires en LE. Si nous partageons l'idée que des *savoir-faire* stratégiques sont à enseigner dans ce contexte, nous pensons d'une part que ceux-ci sont essentiels aussi en L1, mais surtout qu'on ne doit pas réduire l'apprentissage de la lecture (littéraire) en LE à des *savoir-faire* du type décrit. Les auteurs soutiennent le modèle dialectique (entre centration sur le sujet-lecteur et sur l'objet-texte) dans lequel les *savoirs* jouent un rôle primordial pour construire une posture de lecteur distancé, lui fournissant les outils pour interpréter les textes. Or, toutes les activités proposées dans le cadre FLE nécessitent précisément ces outils d'analyse (p.ex. pour développer une compétence discursive, se décentrer de sa propre culture pour comprendre celle des autres etc.). Les *savoirs* linguistiques sont par ailleurs centraux dans le processus de compréhension : jusqu'où peut-on amener les élèves dans le travail des effets littéraires de la LE, quels dispositifs didactiques soutiennent un travail intégré du lexique et de la grammaire au service de la compréhension-interprétation des textes ? Dans ce cadre, la question du statut des *textes littéraires didactisés, simplifiés* se pose. Les remaniements de textes littéraires sont souvent considérés comme une « profanation » des textes originaux (Collès, 2002). Nous pensons, au contraire que ces textes peuvent, accompagnés d'activités qui permettent le travail sur des dimensions littéraires et culturelles, fonctionner comme tremplin vers la lecture des textes originaux (Jac-

quin, en préparation). Ce principe d'utilisation des textes simplifiés est illustré dans l'exemple de l'extrait BD qui vient soutenir la compréhension d'un roman (cf. partie 2).

Ces considérations mènent vers un second point, celui de la *progression*. Elle est souvent pensée en termes de choix des textes, allant de textes issus des manuels, à des textes simplifiés, des textes issus de la littérature de jeunesse et finalement aux textes littéraires originaux, lus partiellement ou dans leur intégralité. On peut la penser aussi, selon le modèle de lecture présenté, en termes de rapport entre texte et lecteur, allant d'une posture identificatoire, à celle plus distancée, d'un lecteur averti qui sait utiliser des savoirs (linguistiques, littéraires, historiques...) à des fins interprétatives. Les exemples du programme de formation en FLE décrits ci-dessous illustrent les deux manières de penser la progression, aussi bien au niveau des étudiants que de celui de leurs élèves.

L'*écriture*, et c'est le troisième point que nous souhaitons discuter, peut jouer cette fonction de mise à distance. On peut en effet penser qu'un lecteur en LE peut, comme un lecteur L1, considérer l'écriture non seulement comme une fin en soi mais aussi comme outil à la *compréhension* littéraire (Waldmann, 2011). Mais utiliser l'écriture comme un outil est source de multiples difficultés pour l'élève en LE. Il faut en effet qu'il mobilise à la fois ses compétences linguistiques et discursives simultanément dans deux activités langagières complexes, la compréhension et la production de textes. La troisième partie de l'article montrera, à partir d'un dispositif didactique conçu pour travailler ce lien entre lecture et écriture, comment un enseignant en formation s'approprie les savoirs issus de la formation.

Enseigner la compréhension de textes, concevoir une progression dans les apprentissages des étudiants comme des élèves et construire un regard averti sur un enseignement intégré de la lecture-écriture sont autant de thématiques abordés dans les dispositifs de formation que nous décrivons par la suite.

## Des exemples pour former

### Des enseignants lecteurs aux élèves lecteurs : multi-perspectives sur les textes en FLE

Les dispositifs de formation à l'enseignement du FLE) au gymnase à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich (Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung LLBM) se construisent dans un mastère en langue et littérature française et comportent une formation pédagogique générale, plusieurs stages et des cours de didactique disciplinaire. Ces derniers consistent en un cours de base de deux semestres et un troisième semestre consacré à l'approfondissement d'un aspect de la pratique quotidienne.

Les modules consacrés à la lecture aux niveaux secondaires I et II (le canton de Zurich connaît le gymnase de longue durée et le gymnase de courte durée) se répartissent sur les trois semestres de la formation en didactique disciplinaire et sont pensés dans une progression autour de trois axes. Un premier axe a pour objectif de savoir exploiter les différents textes proposés dans les manuels de manière pertinente et à apprendre à faire lire les élèves. Le deuxième axe vise à cerner les nombreux aspects de la lecture littéraire en classe, en mettant l'accent sur la perspective de l'élève. Le troisième propose des moyens pour contourner les problèmes de la lecture d'une œuvre intégrale et pour transposer l'application des stratégies de lecture au domaine littéraire. L'étude des moyens stylistiques fait partie de cet axe.

Les objectifs définis, les modèles théoriques approuvés, en quoi consistent donc les principaux défis de la formation? Souvent, il s'agit de pratiques que les futurs enseignants ont connues pendant leur propre scolarité et des convictions qui se sont construites. Par exemple, deux pratiques fortement répandues consistent à souligner les mots inconnus dans un texte ou à poser de nombreuses questions insistant sur une compréhension détaillée. Les modules consacrés à la lecture (cf. tableau 2) essaient de répondre de manière ciblée, par des contenus et des procédés spécifiques, aux différents problèmes méthodologiques.

**Tableau 2 : synoptique du parcours de préparation à l'enseignement de la lecture aux niveaux secondaires I et II, issu des cours de formation initiale et continue des années 2012 à 2016 de l'auteure**

SEMESTRES	CONTENUS	OBJECTIFS PRINCIPAUX	PROCÉDÉS
I	<ul style="list-style-type: none"> <li>théorie des textes dans l'enseignement</li> <li>stratégies de lecture</li> <li>lecture de textes non-littéraires (authentiques)</li> <li>lectures jeunesse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>connaître des stratégies</li> <li>comprendre leur fonctionnement</li> <li>découvrir la lecture comme base de l'apprentissage</li> </ul> <p><b>Apprendre à faire lire les élèves</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>confrontation avec des textes suédois et roumains</li> <li>expérience vécue d'une séquence basée sur un reportage adapté au niveau des étudiants</li> </ul> <p><b>Mise en situation et méta-réflexion, élaboration de matériel didactisé</b></p>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>différentes voies d'approche dans la préparation:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>moi et le texte</li> <li>le texte par lui-même</li> <li>l'élève et le texte</li> </ul> </li> <li>travail sur les structures visuelles et sémantiques d'un texte littéraire</li> <li>stratégies de lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>analyser un texte littéraire en vue d'une lecture en classe</li> <li>adapter les stratégies et tâches au texte</li> <li>connaître une vaste gamme de techniques et méthodes</li> </ul> <p><b>Apprendre à planifier des leçons de littérature</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sensibilisation au propre rapport avec les livres</li> <li>lecture de trois textes différents et exercice avec la grille des trois approches</li> <li>différentes activités visant l'analyse des structures visuelles, sémantiques et narratives</li> </ul> <p><b>Expérimentation et discussions, planification d'une séquence</b></p>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>analyse didactique d'un roman</li> <li>principe de la variation</li> <li>contextualisation par les approches multimédia</li> <li>productions écrites et orales accompagnant une lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>analyser le potentiel de chaque chapitre</li> <li>suivre le principe de la centration sur l'élève</li> <li>varier les cours de littérature</li> <li>intégrer les TICE</li> </ul> <p><b>Apprendre à gérer la lecture d'une œuvre intégrale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>résumé d'un roman en trois phrases / création une pub</li> <li>lecture d'un passage descriptif de Zola à l'aide des stratégies: les figures de style comme stratégie de compréhension</li> <li>exercices de synthèse littéraire</li> </ul> <p><b>Analyse littéraire, élaboration de matériel pédagogique, discussion des séquences proposées</b></p>

Le module du premier semestre met d'abord l'accent sur la découverte de textes non-littéraires et sur la capacité à distinguer textes authentiques et didactisés qui induisent des manières différentes de travailler en classe. Ainsi, on propose que les textes authentiques servent avant tout à l'entraînement des stratégies de lecture et au travail thématique tandis que les textes didactisés serviront de support pour des exercices de prononciation et de grammaire.

Ensuite, le premier objectif principal consiste à familiariser les étudiants avec les différentes stratégies de lecture, à découvrir des activités favorisant l'acquisition de ces stratégies et une panoplie de tâches accompagnant la lecture. Les théories présentées pour les lectures aux niveaux débutant et intermédiaire se basent sur les concepts de la lecture descendante et de la lecture interactive (Cornaire, 1999). Les exemples utilisés sont surtout des textes journalistiques permettant de travailler sur le contexte, à savoir les images, les graphiques, les titres ou la mise en page.



Pour renforcer le lien entre savoirs théoriques et pratiques dans la classe, la formatrice invite les étudiants à se mettre dans la situation de l'élève en les confrontant à des articles de presse suédois et roumains, aptes à leur faire découvrir le bon fonctionnement des stratégies. Il s'agit donc, en premier lieu, d'une prise de confiance de l'étudiant lui-même par rapport aux stratégies de lecture, avant de poursuivre sur les tâches et activités permettant de développer les capacités de lecteur au niveau de l'élève. Une autre mise en situation, suivie d'une métaréflexion, se fait par une séquence consistant en une série d'activités autour de la lecture d'un reportage adapté au niveau des étudiants. L'objectif est de montrer que les activités de lecture permettent de travailler sur le développement de toutes les compétences langagières.

Le module consacré à la lecture du deuxième semestre traite des particularités de la lecture littéraire en classe. Ce travail se base sur deux axes: les lectures personnelles et les stratégies de compréhension adaptées au texte littéraire. Le parcours commence par une activité sensorielle – palper, les yeux fermés, des livres de formats et textures différents – destinée à déclencher un échange sur les souvenirs et habitudes de lecture des étudiants afin de leur rappeler le caractère personnel de la lecture littéraire.

Par conséquent, la base de l'analyse didactique consiste en une réflexion sur le rapport entre l'enseignant et l'ouvrage sélectionné pour la classe. Ensuite, il change de perspective en s'interrogeant sur les intérêts et besoins des élèves par rapport au texte. En d'autres termes: il réfléchit aux dispositifs facilitant l'accès par une analyse des éventuels obstacles. Dans un troisième moment, il se penche sur le texte lui-même en l'analysant selon les techniques acquises tout au long de ses études littéraires.

Le deuxième objectif principal consiste à vérifier le fonctionnement des stratégies de compréhension par rapport au texte littéraire. L'absence de contexte visuel demande une focalisation presque exclusive sur le texte et l'élève est censé activer toutes ses connaissances préalables, par exemple sur le schéma narratif d'un récit policier (Cornaire, 1999, p.25). L'analyse des images et de la mise en page est remplacée par l'analyse de la structure visible du texte lui-même: les chapitres, les paragraphes, la longueur des phrases et la ponctuation. Ainsi, on s'amuse par exemple à ne lire que la première et la dernière phrase d'un paragraphe flaubertien pour découvrir qu'une telle lecture permet de suivre l'essentiel de l'intrigue. Une fois sur le mode découverte du texte imprimé, l'élève va aussi repérer des figures de style, comme les allitérations, les anaphores ou toutes sortes de structures parallèles. Un troisième élément sur lequel la formatrice insiste sont les îlots de compréhension: les étudiants sont invités à barrer tous les mots supposés inconnus aux élèves dans un passage descriptif de Balzac et d'y appliquer de manière systématique les stratégies de compréhension.

Le troisième semestre se focalise sur deux modules: les TICE et la lecture suivie d'une œuvre intégrale. En ce qui concerne les stratégies, on discute le rôle des figures de style comme stratégie de compréhension à l'aide d'une description exubérante de Zola, comme la fameuse Vente des Blancs dans *Au Bonheur des Dames*. Il est intéressant de constater que, contrairement à la première hypothèse des étudiants, les moyens stylistiques ne supposent pas une maîtrise parfaite de la langue, mais, au contraire, favorisent la compréhension par leur fonction d'amplification et d'intensification, rendue possible par les redondances sémantiques.

La première tâche pour les étudiants consiste en une analyse de la structure d'un roman de leur choix, suivie d'une analyse didactique. Il s'agit d'appliquer les trois pistes (moi et le texte, l'élève et le texte, le texte par lui-même) pour chaque étape du roman, d'y repérer les thèmes particulièrement intéressants pour les élèves et de faire une analyse des éventuelles difficultés. L'analyse permet aussi de décider du style de lecture (détaillée, globale, repérage) en fonction de son importance et de l'exploitation pédagogique envisagée. La variation de l'intensité de la lecture s'inscrit dans le principe plus vaste de la variation des approches et activités. Ce principe comprend toutes sortes d'arrangements pédagogiques et s'applique également à la sélection des médias et TICE, aux différentes formes d'interaction sociale et aux différents degrés de travail en autonomie.

En résumé, il nous semble que le développement progressif et cyclique des savoirs et savoir-faire concernant l'enseignement de la lecture favorise un apprentissage durable et efficace. Les étudiants ont

le temps d'intégrer les techniques apprises dans leurs stages, de les expérimenter et de construire ainsi leur savoir professionnel. On en trouve des traces dans les rapports des conseillers pédagogiques ainsi que dans l'évaluation finale des cours de didactique où les participants s'expriment sur leur sentiment de compétence. Donnons, en guise de conclusion, la parole à une étudiante du module III (semestre printanier 2016):

„J'ai compris qu'il faut d'abord développer une vue générale sur un roman avant de commencer la préparation détaillée de séquences didactiques. Quant à ces dernières, je me suis rendu compte qu'il est très utile de donner aux élèves un devoir ciblé avant la lecture, qu'il ne faut pas poser trop de questions lors de la phase de compréhension ou d'analyse, que le pourquoi et le comment sont des aspects centraux et qu'il est important de ne jamais cesser d'appliquer des stratégies de lectures avec les élèves.“

### **Bandes dessinées et compétences de planification**

Les BD ont un grand succès auprès des jeunes. Dans la mesure où la combinaison de texte et d'images rassurent les jeunes apprenants et leur facilitent la compréhension, les enseignants s'en servent fréquemment comme support dans les cours de français LE. Le nombre de formes et de sujets des BD qui font partie intégrale de la culture française est considérable et il est à supposer que l'accès à des représentations authentiques grâce à l'internet va encore augmenter. Toutefois ces données ne vont pas suffire pour atteindre les objectifs d'un enseignement dans une langue étrangère.

Au département de français, nous avons donc essayé de mettre en place un dispositif de formation ancré dans la didactique générale (Zumsteg & al., 2007). Notre démarche a pour but principal de construire, chez les étudiants, des compétences diagnostiques, d'analyse et de transfert des savoirs disciplinaires d'une discipline à l'autre. Par la suite, ces compétences devraient permettre aux futurs enseignants d'évaluer eux-mêmes le sens d'un objet à enseigner et ils devraient pouvoir justifier leurs choix didactiques et leur planification de cours, impliquant la formulation d'objectifs d'apprentissage et des décisions méthodologiques. Celles-ci sont adaptées à la fois aux défis que représente l'objet à enseigner et aux besoins du groupe en question.

Dans ce qui suit, nous présentons d'abord les questions didactiques<sup>3</sup> qui nous servent de base pour initier des compétences de planification auprès des étudiants. Nous illustrons les résultats d'un tel travail avec quelques exemples.

### **Instrument pour initier des compétences de planification**

Pour l'analyse de l'objet à enseigner :

- De quelle manière est-ce que la BD / le texte remplit les prescriptions du Plan d'études ?
- Quelles sont les représentations médiatiques de la BD : *BD, roman, film, vidéoclip* etc ?
- Quel est le contenu de la BD / du texte en question : *personnages, lieu, temps* ?
- Quelle est la structure interne de la BD / du texte : *séquences, contrastes, parallèles* ?
- Quelles formes langagières peut-on observer : *lexique, syntaxe, formes grammaticales, vitesse des énoncés, extraits de certaines compétences* ?
- Quelles formes de travail langagier s'imposent par le contenu de l'histoire ? : *description de personnage, raconter l'histoire au passé composé, raconter la suite d'un événement au futur ... ?*
- Quels champs lexicaux le sujet de la BD / du texte permet-il de travailler ?

<sup>3</sup> Adapté selon Imgrund & Zürn 2015 HEP Zürich: Feinplanung Französisch



Pour le *diagnostic* des connaissances préalables des élèves :

Les habitudes de la classe sont à diagnostiquer sur un plan pédagogique général : les structures pédagogiques, la gestion de classe et les formes sociales de travail comme prédispositions générales d'une classe donnée.

Quant aux connaissances préalables collectives dans la discipline, il s'agit de répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les connaissances préalables de la classe concernant l'objet à enseigner dans son l'ensemble : savoir encyclopédique, connaissances provenant d'autres matières, expériences avec la présentation médiatique, savoir et niveau de compétences linguistiques précis concernant l'objet en question ?
- Quels pourraient être les éventuels obstacles qui rendent la compréhension ou bien la production dans la LE difficile : lexique, vitesse des énoncés, abréviations ... ?
- Quel(s) sont, dans le travail avec la BD, les aspect(s) précis qui sont nouveaux pour les élèves ? : longueur d'un document, difficulté lexicale, vitesse des énoncés dans une BD animée, une autre représentation médiatique du sujet ?

Quant aux connaissances préalables des élèves individuels, la question suivante est centrale :

- Est-ce qu'il y a des élèves qui ont des connaissances préalables particulières concernant des compétences langagières ou bien concernant le savoir encyclopédique qui touche à l'objet enseigné en question ?

Pour analyser la pertinence et le sens de l'objet à enseigner pour les élèves :

- De quelle manière est-ce que le groupe et des élèves particuliers au sein de ce groupe peuvent-ils appliquer et intégrer leurs connaissances préalables dans le processus d'apprentissage : savoirs linguistiques (forme et contenu), savoir sur les médias, savoir encyclopédique ?
- Quels aspects de l'objet à enseigner sont intéressants dans l'immédiat et représentent un apport pratique pour les élèves ? Qu'est-ce qu'ils apprennent d'une manière exemplaire en traitant l'objet en question ? : description de personnages et de lieux, demander des nouvelles à qqn ?
- Quelle est l'utilité de l'objet à enseigner dans le futur ? : l'accès à la culture, à la littérature, le développement d'émotions pour la matière enseignée ?

De la clarification des questions précédentes, découlent les décisions suivantes à prendre :

- Quels objectifs linguistiques dans quelles compétences sont à poursuivre pour la classe en question ?
- Comment peut-on différencier les objectifs en détail pour la classe dans laquelle on présume une certaine hétérogénéité parmi les élèves ?
- Quelles connaissances préalables doivent figurer obligatoirement comme compétences en appliquant ces connaissances dans un contexte ?

Pour le dispositif d'apprentissage des décisions méthodologiques sont à prendre :

- Comment peut-on varier les méthodes et les médias, base d'un bon enseignement ?
- Comment peut-on intégrer les connaissances et les compétences préalables des élèves à la construction de nouvelles connaissances/compétences tout en respectant les enjeux de l'objet enseigné et la situation spécifique de la classe ?

### Exemples pratiques

Les étudiants débutent le travail à l'aide d'un article « BD und Lektürearbeit » (Imgrund, 1996). Celui-ci porte sur la didactisation du roman « Un sac de billes » et présente un exemple concret qui montre comment utiliser un extrait d'une BD authentique comme supplément à une lecture scolaire d'un roman. L'article rappelle aussi aux étudiants les dimensions didactiques à considérer dans leurs réflexions.

#### **BD didactisée dans un manuel - application de la théorie dans le module**

Le premier exemple pratique porte sur l'analyse d'une BD didactisée dans le manuel « Une aventure dans la nature » (ENVOL 7) qui suit l'étude de l'article. La BD a pour sujet une aventure de trois copains dans les montagnes. Au début, tout se passe bien mais suite au mauvais temps l'excursion se termine par un accident et le transport de deux jeunes à l'hôpital. La BD existe sous forme imprimée et sur CD. Dans leurs analyses, les étudiants reconnaissent les séquences de l'histoire, découvrent des champs lexicaux comme par exemple celui de la nature, les contenus possibles d'un sac à dos ou encore le vocabulaire pour décrire le temps et les émotions. De même, la fin ouverte de l'histoire est mise en évidence ainsi que les deux représentations médiatiques : la BD comme texte à lire et le texte sur un CD. La démarche d'analyse leur permet aussi de comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la compréhension et par un transfert actif du savoir. Ce transfert se réalise par l'intégration des connaissances préalables des élèves : la suite de l'histoire par leur savoir encyclopédique et les champs lexicaux. Et il se réalise par la construction d'un nouveau savoir dans ce cas la complexité de toute une histoire dans une compréhension écrite et orale avec leurs propres dimensions d'apprentissage chacune dans une LE. Les objectifs et méthodes suivants sont sélectionnés : compréhension à partir d'images découpées, compréhension orale par un exercice de mise en ordre des épisodes, introduction de l'oralité, discours conversationnel sur quelques images à partir desquelles les élèves peuvent mobiliser leurs connaissances préalables, un enseignement explicite du nouveau vocabulaire et émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire comme moyen d'exercer le futur composé. Les étudiants appliquent la théorie étudiée de l'article, font un exercice d'analyse simple et un diagnostic avec les conséquences méthodologiques qui s'imposent.

#### **BD animée et application des compétences dans un stage**

Le deuxième exemple évoque un cas issu de la pratique. Grubenmann, étudiante à la HEP de Zürich, trouvait pendant son stage en 2016 à Männedorf, que le thème sur les maladies tel que présenté dans ENVOL 7 était suranné. Sur internet, elle trouve une BD animée qui est composée de plusieurs épisodes courts. A chaque fois ils racontent un conflit-type entre un frère et une sœur - très malins - qui règlent les problèmes quotidiens (avec leurs parents) à leur manière. L'épisode *Les ptits casse-pieds* sert donc de variation médiatique et comme complément au manuel pour travailler la compétence langagière « demander des nouvelles sur la santé » tout en intégrant le vocabulaire et les expressions étudiés dans le manuel. L'étudiant décide de travailler avec la BD animée d'abord à partir de quelques images fixes et ensuite à l'aide de la vidéo. Dans la phase préparatoire avec des images fixes, il introduit la famille des *ptits diables* et intègre des compétences préalables des élèves : *Sur cette image on voit..., Au fond (im Hintergrund) il y a..., A gauche....*. Dans une autre suite d'images, les élèves doivent utiliser les connecteurs temporels *d'abord, puis, après*, dans une description d'une séquence d'images qui reprend une scène dans la neige dans laquelle le garçon se fait mal. Les élèves ont donc l'occasion d'intégrer d'une manière active une grande variété d'expressions du manuel, p.ex. *Tu peux bouger ton pied? Est-ce que c'est grave?* A la fin de la séquence, les élèves prennent un double plaisir à regarder la vidéo en entier: ils éprouvent un plaisir esthétique tout en s'apercevant de leurs compétences de compréhension audio-visuelles.

## **La recherche en didactique de la lecture (littéraire) comme outil de développement professionnel ? L'exemple d'un dispositif de formation à l'IUFE Genève**

Parmi les nombreux défis à relever dans la formation des enseignants, celui de l'articulation entre la recherche universitaire et la pratique dans les classes n'est pas le moindre. Un des obstacles majeurs se situe dans le rapport qu'entretiennent les étudiants avec des contenus qui leur paraissent déconnectés des problèmes qui se posent dans leur quotidien en classe. Une manière de rendre ses savoirs accessibles consiste à les intégrer dans des ateliers qui forment à la pratique observée dans les stages des enseignants débutants<sup>4</sup>. Ce sont les contenus et le potentiel de ce dispositif-là que nous allons traiter dans cette partie en décrivant d'abord les contenus et modalités de travail avant de présenter l'analyse d'un cas particulier.

### **Le dispositif « atelier »**

La thématique de la lecture/littérature couvre environ un sixième des ateliers proposés sur les deux années, mais s'intègre aussi dans des ateliers de type plus transversaux (p.ex. sur la planification, la différenciation, les stratégies d'apprentissage...) notamment par le biais de présentation d'exemples. En première année, l'accent est mis sur la définition d'objectifs d'apprentissage, l'analyse a priori des textes et l'élaboration de tâches sous la forme de séquences portant sur un genre textuel. En deuxième année, les étudiants sont initiés aux modèles théoriques de la lecture, à l'enseignement des stratégies de lecture, à la didactique intégrée des compétences et à l'approche actionnelle (Müller-Hartmann & Schocker v. Ditfurth, 2005). Les textes littéraires prennent davantage de place, notamment à partir des questions de savoir comment traiter des œuvres intégrales en classe et comment travailler les dimensions (inter)culturelles à partir d'un texte. Le domaine de la lecture peut faire partie d'une recherche-action que les étudiants sont amenés à conduire comme travail d'évaluation en deuxième année.

Les apports issus de la recherche sont traités autour des activités suivantes : lecture et discussion d'articles théoriques suivie d'une réflexion sur les implications didactiques, examen critique des apports et limites de différentes approches selon les contextes, expérimentation de nouvelles approches et confrontation des résultats de recherche avec ses propres observations et analyses, mise en place d'une recherche-action menée sur une année scolaire complète avec une problématique à élaborer par les étudiants. Dans le domaine de la lecture qui nous intéresse ici, les étudiants ont développés ces dernières années, des problématiques autour des questions suivantes : le travail avec des textes authentiques et littéraires dès le début du secondaire I, l'enseignement de l'analyse et de l'interprétation de textes littéraires au secondaire II, enseigner selon l'approche intégrée de la lecture-production de textes, mettre en place des dispositifs telles que la lecture extensive, le cercle de lecture, le journal de lecture...

### **Transposition des contenus de l'atelier en classe : étude de cas**

Le cas décrit ci-dessous évoque le travail d'un stagiaire en responsabilité de deuxième année au collège de Genève, secondaire II. Il a suivi un atelier de 90' sur la thématique de l'approche actionnelle de la lecture-écriture avec les objectifs suivants : savoir faire des choix pertinents de tâches qui prolongent une lecture afin de relier la lecture à d'autres compétences, notamment la production de textes. Savoir choisir et évaluer des genres textuels divers qui servent de modèles aux élèves lors de leurs productions textuelles. Afin de mieux cerner de quelle manière le stagiaire tente de s'appropriier les contenus de cet atelier, nous allons d'abord décrire son déroulement, ensuite décrire la pratique du stagiaire en classe et finalement proposer une analyse de cette observation sous l'angle de la question de l'intégration des (nouveaux) objets de la formation dans la pratique du stagiaire et des effets sur les objets enseignés.

---

<sup>4</sup> Les étudiants suivent par ailleurs un cours et des séminaires de recherche qui s'adressent à l'ensemble des futurs enseignants de langues étrangères. Les ateliers réunissent des étudiants d'une seule discipline (allemand, anglais, italien, espagnol langue étrangère)

### Contenus et déroulement de l'atelier

La séance consacrée à des dispositifs didactiques selon l'approche actionnelle, commence par une présentation des définitions théoriques et une description des caractéristiques de tâches ouvertes, complexes. Dans un deuxième temps, les limites du postulat de l'approche actionnelle – produire des textes renforce la compréhension des textes – sont mises en évidence par des exemples issus d'une recherche qui montre comment les élèves se servent des textes lus pour produire, mais sans nécessairement approfondir leur lecture (Jacquin, 2010). De ces constats découle les principes didactiques qui visent à enseigner les deux compétences (lecture et production) en tant que telle ainsi que la manière de se servir d'un texte pour la production. Un moment de l'atelier est par conséquent consacré à la présentation de textes-modèles et à leur usage en classe (Kast, 2000) et à une typologie de tâches de production à partir d'un texte. L'approche par genres textuels est également présentée comme une possibilité de relier lecture et production de textes. A partir de l'exemple du courrier de lecteur, les effets d'une séquence didactique sur l'amélioration des productions écrites des élèves est montrée.

Les discussions issues des différentes étapes de l'atelier sont synthétisées en trois points centraux :

- Si les tâches ouvertes permettent potentiellement l'entraînement des compétences visées, elles ont aussi leurs limites : dans le cas présenté, la tâche de production éloigne les élèves d'une lecture approfondie des textes.
- L'apprentissage de la production de textes ne se fait pas (que) par une imitation (implicite) d'un texte-modèle. Il s'agit d'explicitier, d'enseigner les effets de la situation de communication (à qui s'adresse le texte, la structure...) au niveau du texte et des outils linguistiques à utiliser.
- Si on vise la maîtrise d'un genre textuel, il s'agirait d'exercer la lecture/écriture dans un même genre, soit, si le dispositif traite des genres différents, d'en travailler les caractéristiques de manière explicite et intégrée à une séquence.

### Analyse de la leçon observée par la formatrice universitaire

Quels sont les objets de formation repris dans l'enseignement du stagiaire ? Comment ces objets s'insèrent-ils dans des pratiques plus anciennes ? Quels sont les effets de leur transposition sur les objets enseignés, tel qu'il a été perçu par la formatrice ?

**Tableau 3 : Schéma du déroulement de la leçon et objets d'enseignement visés**

Phases	Déroulement	Objets d'enseignement visés
1	Lecture et travail formel sur le genre „Article de journal“	
1-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mise en situation par l'enseignant: „J'étais à Edwarden et j'ai trouvé un vieux journal. Je vous lis ce texte à haute voix ». L'enseignant lit le texte modèle à haute voix, les élèves suivent la lecture dans leurs textes.</li> <li>● L'enseignant demande aux élèves de relire le texte à haute voix. Chaque élève lit une phrase, l'enseignant corrige la prononciation.</li> </ul>	Compréhension de texte?  Prononciation
1-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'enseignant introduit la tâche: analyse de la forme de l'article lu</li> <li>● Travail par pairs et correction</li> </ul>	Caractéristiques du genre textuel
1-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mise en perspective par l'enseignant: tout ce travail sert à rédiger un article comme devoir à domicile.</li> </ul>	Production d'un article à domicile

2	Lecture de 2 chapitres en vue de la rédaction d'un article de journal	
2-1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'enseignant demande aux élèves de prendre le livre pour corriger les questions de compréhension. Les élèves n'ont pas fait le travail demandé.</li> </ul>	Contrôle de la compréhension de texte (narratif) lu à domicile
2-2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'enseignant fait lire le chapitre à haute voix, corrige la prononciation et explique du vocabulaire inconnu.</li> </ul>	Prononciation Compréhension de texte?
2-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A la fin de la leçon, l'enseignant demande de relire deux chapitres et de rédiger un article.</li> <li>● Il dit que cet article représente un résumé des chapitres lus.</li> </ul>	Compréhension du texte narratif et production de l'article à domicile

Comme le montre la structure de la leçon (tableau 3), le stagiaire reprend de la formation l'idée du *lien* à instaurer entre une lecture et une production de texte et plus spécifiquement, celle d'une activité discutée en atelier qui consiste à changer de perspective ou de genre textuel entre le texte lu et le texte à produire. L'objectif central de sa leçon consiste à préparer dix élèves d'une première du collège de Genève, à réécrire deux chapitres de la lecture suivie „Kein Schnaps für Tamara“ sous forme d'un article de journal. Comme le montre les intitulés des deux grandes phases de la leçon, et même si la visée est la production d'un texte, l'accent est mis sur la lecture : lecture de l'article de journal (1), lecture de deux chapitres du récit (2). En classe, les élèves n'écrivent pas, mais se confrontent à un modèle d'article et en étudient quelques caractéristiques (1) *en vue de* produire un texte semblable à domicile (2-3). On peut dans ce sens considérer le travail fait autour de l'article comme préparation qui donne des outils pour écrire. Les élèves disposeront d'un texte-modèle dont les caractéristiques génériques ont été explicitées. Qu'en est-il de l'enseignement de la lecture ?

La leçon commence par une brève contextualisation et la lecture à haute voix de l'article par l'enseignant, suivie d'une relecture à haute voix par les élèves. Le texte sert dans un premier temps comme support à un travail sur la *prononciation* (1-1). Dans un deuxième temps, ce texte sert de *support d'analyse*. Les élèves sont amenés, guidés par des questions précises, à nommer quelques caractéristiques formelles du genre textuel visé (1-2). Le travail sur la compréhension du texte est relégué au second plan. Le stagiaire l'explique par le fait que le contenu de l'article reprend les faits des deux premiers chapitres du récit qui ont été lus et dont il présuppose que le contenu est connu. A la fin de ce travail, le stagiaire annonce les devoirs qui consistent à produire un texte du même genre (1-3). La deuxième partie de la leçon aurait dû être consacrée au *contrôle de la compréhension* des chapitres lus à domicile, sous forme d'un *questionnaire* (2-1). Dans la mesure où ces chapitres fournissent le contenu de la production écrite visée, le stagiaire souhaite s'assurer que tous les élèves ont accès à la compréhension. Comme les élèves n'ont pas lu (2-2), il décide de reprendre le texte, selon le même dispositif mis en place pour la lecture de l'article et en rajoutant des explications sur du *vocabulaire inconnu* (2-2). A la fin du cours, le stagiaire demande aux élèves de relire les deux chapitres à domicile et de produire le texte. Il ajoute que l'article représente en même temps un *résumé* de ce qu'ils ont lu (2-3).

### Des savoirs professionnels en construction

Comme le montre cette brève analyse des objets enseignés, le stagiaire reprend essentiellement deux approches issues de la formation : l'enseignement intégré des compétences lire/écrire et l'entrée par le genre textuel. Il augmente ainsi son répertoire d'outils didactiques et en expérimente les possibilités en classe. Le fait que le lien instauré en début de séquence entre les deux textes, récit et texte-modèle de l'article de journal est de nature *thématique* - le contenu est le même - et pas *générique* - différence de présentation du même contenu dans deux genres différents, fait, à notre avis, obstacle à l'enseignement de ce qui nous semble être au cœur de la leçon : les outils, non seulement pour écrire un article, mais les outils qui permettent de transformer un contenu présenté sous forme de récit en contenu présenté dans un article. C'est l'enseignement de ce passage - comment est-ce que j'arrive de



passer d'un genre textuel à un autre - qui aurait été favorisé par une analyse comparative entre les deux genres textuels présents (Kast, 2000). En outre, le fait d'assimiler la production de l'article au *genre scolaire du résumé* renforce l'idée de l'importance du contenu du récit et l'idée d'une production qui contrôlerait la compréhension du texte. La mention du résumé entre aussi en tension avec l'intention du stagiaire d'enseigner la production d'un article.

Les approches mises en place entrent finalement en tension avec des dispositifs plus classiques en ce qui concerne les phases de lecture: texte lu à haute voix, correction de la prononciation, explicitation de vocabulaire inconnu et questionnaire de compréhension.

Cette présence simultanée de plusieurs approches a pu être démontrée aussi chez des enseignants expérimentés (Dolz & Schneuwly, 2009). Elle doit néanmoins interroger les formateurs quant aux effets de leur dispositif de formation sur les pratiques afin de trouver des moyens pour que les différentes approches présentées puissent devenir des outils opérationnels à utiliser à bon escient en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des contextes d'enseignement.

### Conclusion

Nous avons tenté, à travers les différentes parties de notre contribution, de montrer des pistes possibles pour former à l'enseignement de la lecture (littéraire). D'un point de vue de la méthodologie de formation, les savoirs et outils proposés aux étudiants dans les exemples décrits proviennent de sources différentes (pratique, expériences de formation, recherche) et touchent à des disciplines diverses (sciences de l'éducation, didactique générale, didactique des LE). De ce point de vue, ils reflètent bien la situation actuelle de la didactique disciplinaire, fortement tributaire des disciplines de référence (Schneuwly & Hofstetter, 2009). Les dispositifs de formation décrits sont aussi complémentaires dans le sens où ils incitent les étudiants à la fois à l'expérimentation, à l'analyse et à l'appropriation de savoirs théoriques. Dans ce sens, nous pensons avoir mis à disposition de nos étudiants un milieu propice au développement professionnel.

Nous ne pouvons cependant pas affirmer l'existence d'un effet de nos dispositifs sur les apprentissages des étudiants, de manière systématique et scientifique. Nous ne disposons que de traces ponctuelles (dans leurs discours, leurs écrits universitaires, dans l'observation de leurs pratiques) qui nous permettent de faire le pari d'un développement ultérieur. Notamment deux questions fondamentales restent pour nous sujettes à discussion et nécessiteraient d'autres dispositifs de formation et de recherches que nous évoquons ici sous formes de pistes.

Premièrement, former de manière à transformer présuppose des connaissances sur les *représentations* et les éventuelles pratiques antérieures des étudiants. Dans notre cas, p.ex. comment les étudiants se représentent-ils l'apprentissage de la lecture en LE et sa progression ? Quels sont pour eux les critères de choix d'un texte ? Quelles fonctions la littérature remplit-elle en classe de LE ? Comment arrivent-ils à formuler des objectifs de lecture pour leur classe et quels sont ces objectifs ?

Deuxièmement, *l'intégration des savoirs à et pour enseigner* pose un certain nombre de problèmes, pour des raisons diverses. D'abord, la structure institutionnelle est conçue selon le principe du cloisonnement – certes nécessaire – des différentes disciplines enseignées en formation. Afin que les contenus traités puissent être perçus par les étudiants comme autant d'aides à la résolution de problèmes complexes, une réflexion approfondie au niveau des formateurs sur ce que chacune d'elle apporte dans le cursus de l'étudiant devrait être menée et de nouveaux dispositifs d'intégration créés<sup>5</sup>, p.ex. sous la forme d'un développement de tâches complexes, intégratives (Germ, 2009). Ensuite, la discussion sur les modèles de lecture a montré la difficulté des didactiques en LE de créer des modèles qui tiennent suffisamment compte de la spécificité de chaque discipline. Il s'agirait ici de développer, par la recherche, des modèles des enseignables de genres textuels. Au niveau de la pratique de formation, ces modèles peuvent remplir trois fonctions. Ils donnent lieu à une analyse critique qui porterait p.ex.

---

<sup>5</sup> Il existe des séminaires d'intégration ou des travaux proposés aux étudiants pour intégrer les différents savoirs. Ils ont tout à fait leur place dans le cursus, mais sont souvent perçus comme un travail académique en plus, qui oblige certes l'étudiant à réfléchir à la complexité de la profession et à se servir des savoirs comme réponses à des questions que posent chacune des disciplines. Dans ce sens, ils peuvent contribuer à la construction de savoirs professionnels, à condition d'être ancrés dans la pratique des stages.



sur l'affirmation des finalités communes en L1/LE, sur les avantages et inconvénients des modèles dans des contextes précis ou encore sur la manière des auteurs de différencier les contenus et activités proposés en L1 et LE. On pourrait aussi imaginer une tâche de formation qui demanderait d'associer des dispositifs didactiques aux modèles, ce qui permettrait de situer des pratiques existantes et de réfléchir sur le choix des textes et des activités en fonction de la posture qu'on cherche à développer chez l'élève. En outre, les modèles peuvent servir comme outil de réflexion sur sa pratique, p.ex. autour de la question essentielle du décalage entre la tâche conçue et l'activité effective des élèves.

Finalement, nous ne savons que très peu sur les mécanismes à l'œuvre dans le développement professionnel, surtout sur la question de l'intégration des savoirs disciplinaires et didactiques en formation initiale et de leurs transformations lors du transfert dans la pratique. Ici, la recherche-action ou collaborative (Bedznard, 2013) menée avec des étudiants en formation pourraient être source de nouveaux savoirs.

## Bibliographie

- Bedznard, N. (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante : Regarder ensemble autrement. Paris : L'Harmattan.
- Collès, L. (2002). Les textes en français simplifié: une voie pour l'enseignement de la littérature? *Praxis*, 4, p. 402-409.
- Collès, L. & Dufays, J.-L. (2001). La lecture littéraire, un lieu de convergence entre le FLM et le FLE. *Enjeu*, 51-52, p. 225-236.
- Collès, L. & Dufays, J.-L. (2007). Du texte littéraire à la lecture littéraire. Les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S. In *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, *Études de Lettres*, 4, p. 5-15.
- Cornaire, C. (1999). Le point sur la lecture, série : Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International.
- Daunay, B. (2007). Etat des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, p. 139-189.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). Des objets enseignés en classe de français. Rennes: PUF.
- Dufays, J.-L. (2006). La lecture littéraire, des pratiques du terrain aux modèles théoriques. *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil)*, 33, p. 79-101.
- Germ, M. (2009). *Lernaufgaben als Kohärenzbildende Elemente in der naturwissenschaftlichen Lehrerbildung*. Dissertation, Kiel
- ENVOL 7 (2000). *Lehrmittel der Interkantonalen Lehrmittelzentrale*. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Imgrund, B. (1996). „Un sac de billes“. *Lektürearbeit und BD, Der fremdsprachliche Unterricht* 2, p. 15-18.
- Les p'tits diables. Les p'tits casse-pieds. <https://www.youtube.com/watch?v=LI3spSTM8p4> (consulté le 1.6.2016)
- Jacquín, M. (2010). Lire des textes informatifs en classe : quels apprentissages? Des stratégies de lecture à l'approche actionnelle de textes, *Babylonia*, 2010/3, p. 39-44.
- Kast, B. (2000). *Fertigkeit Schreiben*. Kassel : Langenscheidt [Fernstudieneinheit DAF, 12].
- Müller-Hartmann, A. & Schocker v. Ditzfurth, M. (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching*. Festschrift für M. K. Legutke. Tübingen: G. Narr.
- Newby, D. et al (2007) *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Conseil de l'Europe.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2009). *Savoirs en transformation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action », In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.). *Savoirs en transformation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, p. 245-264.
- Waldmann, G. (2011). *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H. Holinger, E., Lieger, C., Schmid, Ch., Zellwegger, K. (2007). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

**Auteurs**

Marianne Jacquin, Dr. en Sciences de l'éducation, chargée d'enseignement à l'Université de Genève, Institut de formation des enseignants du secondaire (IUFE), Bv du Pont d'Arve 40, 1211 Genève 4, [marianne.jacquin@unige.ch](mailto:marianne.jacquin@unige.ch)

Bettina Imgrund, Dr. en Sciences de l'éducation, formatrice pour le français langue étrangère à la HEP de Zurich, Lagerstr. 2 LAB Fo.50, 8090 Zürich, [bettina.imgrund@phzh.ch](mailto:bettina.imgrund@phzh.ch)

Gabriela Ochsner Jannibelli, enseignante au lycée RG Rämibühl et formatrice à l'Université de Zurich, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung LLBM, Kantonsschulstrasse 3, 8001 Zürich, [gabriela.ochsner@ife.uzh.ch](mailto:gabriela.ochsner@ife.uzh.ch)

Marie-Aline Hornung, enseignante en français langue étrangère, [ma.hornung@bluewin.ch](mailto:ma.hornung@bluewin.ch)

Cet article a été publié dans le numéro 3/2016 de forumlecture.ch

## **Ausbildung von Lehrpersonen in Fremdsprachen-Lesedidaktik: Ausbildungsdispositive – Integration von Forschung und Entwicklung**

Marianne Jacquin, Bettina Imgrund, Gabriela Ochsner Jannibelli und Marie-Aline Hornung

### **Abstract**

Der Beitrag behandelt, ausgehend vom Beispiel der Lesedidaktik, einige Herausforderungen im Rahmen der Grundausbildung künftiger Fremdsprachen-Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I und II. Wie kann man ihre Experimentierlust und ihre Fähigkeit fördern, den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu unterschiedlichen Textsorten in der Fremdsprache zu erleichtern? Welche Ausbildungstools regen die Studierenden dabei zu vertieften didaktischen Reflexionen an? Über welche Lesemodelle verfügt die Forschung und welches ist ihr Potential für die Konzeption eines Ausbildungs-/Unterrichtsdispositivs? Die Autoren verweisen auf einige mögliche Antworten auf diese Frage und beschreiben Ausbildungsmodule von drei Schweizer Bildungsanstalten. Der Artikel schliesst mit dem Aufzeigen möglicher Wege für Bildung und Forschung.

### **Schlüsselwörter**

Leseunterricht, literarisches Lesen, Fremdsprachen, Ausbildungsdispositiv, Bildung durch Forschung, Sekundarstufe I und II

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.