

Lire des textes informatifs en allemand L2 : quel(s) objet(s) enseignés dans quels dispositifs didactiques ?

Marianne JACQUIN

Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ), Université de Genève

RÉSUMÉ • Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la parution du Cadre Européen des langues (2001) et les débats qu'il suscite modifient considérablement les exigences quant aux contenus et méthodes d'enseignement à mettre en oeuvre en classe. On passe, dans les discours et les prescriptions, du paradigme communicationnel des années 80 à celui de l'approche « actionnelle », visant à former des élèves aptes à « agir » avec des outils langagiers dans des contextes plurilingues. Ce nouveau paradigme fait émerger de nouvelles formes de travail que la présente contribution se propose d'analyser dans le contexte de l'enseignement de la lecture en langue étrangère. Partant d'une conception didactique du travail enseignant, abordé sous l'angle des objets, des outils et gestes fondamentaux, la question centrale porte sur ce qui est enseignable et effectivement enseigné dans une approche actionnelle de la lecture comprise au sens large (Elis, 2003) d'une part, et dans un dispositif visant un enseignement de stratégies de lecture d'autre part.

MOTS-CLÉS• lecture, langue étrangère, approche actionnelle, texte informatif, gestes didactiques

Introduction

La thématique générale du colloque dans lequel s'inscrit cette contribution est celle du travail enseignant et de ses évolutions dans un contexte d'une complexification des demandes sociales, de l'accroissement des attentes institutionnelles et d'une constante évolution des savoirs. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, l'apparition du Cadre Européen des langues (CECR) incite, ces dernières années, à une transformation des pratiques existantes. Les mots-clés de plurilinguisme, didactique intégrée des langues et d'approche actionnelle

en témoignent.

Or, des recherches descriptives et explicatives sur les pratiques effectives (Dolz & Schneuwly, 2009, Thévenaz et al., en préparation) montrent que des réformes curriculaires ne se traduisent pas par des transformations immédiates des pratiques enseignantes dont l'évolution ne peut être pensée, de notre point de vue, qu'en continuité ou sous la forme d'une co-existence de plusieurs modèles d'enseignement apparus au fil de l'histoire de l'enseignement des langues. Les travaux empiriques sur les effets d'une formation à des approches didactiques innovantes sur les pratiques de l'enseignement des langues sont par ailleurs rares (voir p.ex. Gagnon, 2010). Dans la lignée de ces travaux qui s'intéressent au travail enseignant tel qu'il est appréhendé en classe, et plus spécifiquement aux dimensions didactiques de ce travail, nous posons la question de savoir quelles sont les implications d'une mise en place d'approches innovantes quant aux contenus enseignés, aux outils employés et aux gestes mis en oeuvre par les enseignants.

Notre texte contient trois parties. La première partie esquisse notre cadre théorique en présentant une définition succincte des gestes didactiques fondamentaux. La deuxième partie donne un aperçu des principales étapes suivies dans le recueil et l'analyse de nos données. Dans la troisième partie, nous présentons les résultats d'une analyse comparative de deux enseignants, évoluant dans des dispositifs didactiques différents.

1. Gestes didactiques fondamentaux et « coloration » disciplinaire

De nombreux travaux ont étudié et tenté de définir le concept de « geste » de l'enseignant. Désignant tantôt des gestes moteurs, routiniers, des gestes portant sur la conduite de classe, voire des gestes transversaux tels qu'observer, organiser, écouter, transmettre¹ (Alin, 2010), la définition du concept se réclamant de différents cadres théoriques reste floue. Dans nos travaux, nous définissons les gestes fondamentaux d'un point de vue didactique : « Dans ce cadre, la

¹ Alin (2010), p.56 fait l'inventaire de 12 gestes professionnels qu'il qualifie d' « actes techniques » : intervenir, apprendre, (s') organiser, transmettre, (se)prendre en main, (s')observer, (se)mettre en scène, (s')entraîner, (s')évaluer, (s')autoriser, (s')écouter,(s')adapter.

configuration disciplinaire et les objets d'enseignement jouent un rôle majeur pour clarifier l'activité enseignante. Nous postulons que la dynamique des transformations de ces objets dans la classe est régulée par les gestes fondamentaux. Ces gestes, eux-mêmes porteurs de significations, ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe, au plus près des significations sociales de référence. Les gestes fondamentaux sont donc systématiquement en rapport avec les objets d'enseignement » (Dolz & Schneuwly, 2009, p.35).

Quatre gestes didactiques fondamentaux contribuent, selon nous, à la construction des objets : mettre en place des dispositifs, réguler, institutionnaliser et construire la mémoire didactique. Ces gestes, que nous définissons ci-dessous, sont partagés par tous les enseignants quelle que soit leur discipline. Mais leur usage, dans le fonctionnement concret de l'enseignement, révèle des traits spécifiques par le fait qu'ils portent sur des objets particuliers d'une discipline donnée. Autrement dit : La discipline, et plus particulièrement l'objet leur confère une « coloration » spécifique.

1.1. Mettre en place des dispositifs didactiques

Par dispositif didactique nous entendons l'ensemble des supports matériels (tableau noir, feuilles, textes, livres, cahiers...), des modes de travail (agencement spatial de la classe, formes sociales de travail...) et le discours de l'enseignant (consignes et leur reformulation) visant à présenter l'objet et à focaliser sur certaines de ses dimensions. Les consignes se traduisant par des questions, explications, commentaires portent aussi bien sur le dispositif lui-même que sur les contenus à travailler. Elles retiennent notre attention dans la mesure où elles renseignent sur les dimensions de l'objet considérées comme centrales par l'enseignant. Dans le contexte de notre recherche, nous faisons l'hypothèse que ce geste se déploiera et focalisera des aspects différents de l'objet selon l'approche didactique retenue. Les reformulations de la consigne ainsi que les régulations qui interviennent à ce niveau-là, prennent par ailleurs fréquemment la forme d'un passage de la langue étrangère (L2) à la langue de scolarité (L1), les paraphrases en L2 ou les traductions de passages-clés en L1 aidant à préciser, voire à transformer le dispositif didactique.

1.2. Réguler

Le concept de régulation issu des théories centrées sur les processus d'apprentissage (pour une synthèse voir Allal et Mottier Lopez, 2005) a été adapté à un cadre didactique où l'objet d'enseignement occupe une place prépondérante (Bain & Schneuwly, 1993). Nous distinguons deux formes dans ce geste. Premièrement la « régulation interne » qui est fondée sur des démarches outillées (p.ex. : textes modèles, productions d'élèves, feuilles de route, critères d' (auto) évaluation...), accompagnées d'un discours enseignant sous la forme d'une annonce d'un moment d'évaluation, d'une reprise de productions d'élèves, d'explication d'une démarche à suivre ou encore d'une explicitation du statut de certains documents dans le processus d'apprentissage (p. ex. : exercices comme aide à la compréhension). Nous faisons l'hypothèse que les outils de régulation interne mis en circulation en classe ne sont pas les mêmes selon les deux approches retenues et que leur statut diffère. Rédigé essentiellement en L2, ils font par ailleurs l'objet d'une régulation de type locale sous la forme de reformulations en L2 ou de traductions en L1.

La deuxième forme de régulation est « locale », elle intervient de manière continue au fil des interactions avec les élèves, durant la réalisation des activités scolaires. Elle a souvent comme point de départ des contributions d'élèves (apports ou obstacles) auxquels l'enseignant réagit. Dans le contexte de l'enseignement des L2, ce geste se traduit fréquemment par la reprise, en L1, des points considérés comme essentiels par l'enseignant et met ainsi particulièrement bien en relief les dimensions de l'objet sur lesquelles est mise la focale.

1.3. Institutionnaliser

L'institutionnalisation fixe, à un moment donné d'une leçon ou séquence, des éléments de l'objet d'enseignement comme devant être connus par tous sous une forme conventionnelle. Elle prend des formes diverses, toujours explicites quant au contenu visé (écriture au tableau noir, lecture et commentaire d'une feuille de théorie...). Elle s'adresse à un collectif, comporte une « forme de généralisation marquée par des opérateurs linguistiques apparentés à la reprise », l'usage de termes génériques ou de métalangage, la présence de marque de modalisation/prescription (p.ex. : il est important, il faut, vous devez) (Dolz & Schneuwly, 2009, p.98). Elle marque le passage d'un savoir contextualisé, co-construit avec les élèves à un savoir décontextualisé, transférable à d'autres contextes (p.ex. : lorsque vous lisez un texte

informatif...).

1.4. Construire la mémoire didactique

Faisant souvent partie intégrante des moments d'institutionnalisation, la mémoire didactique se construit de manière plus transversale. Ce geste vise, par le rappel (référence à la mémoire de la classe, de l'élève, des activités scolaires ou de l'objet enseigné) et l'anticipation à reconstituer « le lien entre les différents éléments de l'objet décomposé pour former un tout » (Dolz & Schneuwly, 2009, p. 38). Les rappels incitent les élèves à se référer à des savoirs antérieurs plus ou moins lointains, traités en classe ou non (p.ex. : vous connaissez déjà les stratégies de lecture, que savez vous sur le thème, nous avons vu...) ou à des contenus ou une activité qui précède immédiatement, dans une même leçon (p.ex. : alors inspirez vous aussi (...) si vous éprouvez des problèmes de compréhension de ce qu'on a fait en première heure).

L'entrée d'analyse par les gestes didactiques nous permet de saisir l'objet enseigné dans les deux dispositifs portant sur la lecture de textes informatifs et de répondre plus spécifiquement aux questions suivantes : quels sont les gestes didactiques mis en œuvre dans les deux dispositifs ? Quels contenus ou démarches sont visés par ces gestes ? Qu'est-ce que l'analyse permet de mettre en évidence concernant un dispositif d'enseignement innovant, inspiré de l'approche actionnelle ?

2. Eléments méthodologiques

Pour le recueil de nos données, nous avons élaboré, en collaboration avec quatre enseignants du 11^{ème} degré du Collège de Genève, une séquence didactique s'inspirant de l'approche actionnelle, séquence qui propose aux élèves des textes informatifs sur des villes allemandes, textes à utiliser comme source d'information pour rédiger un programme de voyage dans un prospectus touristique. Une deuxième séquence didactique a été conçue proposant une approche qui permet d'enseigner la lecture en tant qu'objet d'enseignement autonome, à partir des mêmes textes, par l'introduction de stratégies de lecture spécifiques au genre.

Les deux types de séquences didactiques prévoient trois phases : 1. un travail guidé par l'enseignant 2. un travail en groupes de 4 élèves 3. une reprise en classe des travaux effectués en groupes. 16 leçons ont été filmées entre novembre 2009 et février 2010, et les phases 1 et 3, sur

lesquelles se centre notre contribution, transcrites et résumés à l'aide de synopsis². Nous avons ensuite procédé à une analyse fine des gestes didactiques des enseignants tels qu'ils ont été définis ci-dessus. C'est en effet la réponse à la question de la présence ou non, de la nature des gestes didactiques et de l'objet sur lequel ils portent que nous arrivons à cerner les dimensions enseignées de l'objet « lecture en L2 ».

3. Résultats

Dans cette partie de la contribution, nous présentons quelques tendances générales qui ressortent d'une analyse contrastée entre les enseignants travaillant selon l'approche actionnelle et ceux qui utilisent un dispositif plus « classique » d'enseignement de stratégies de lecture. Nous illustrons ces résultats à partir de deux exemples, en partant chaque fois de la description de la macrostructure de la séquence d'enseignement, des activités proposées aux élèves pour ensuite nous pencher sur les gestes didactiques mis en œuvre et les contenus qu'ils visent. L'analyse de quelques extraits tirés des protocoles de transcriptions, nous permettra d'illustrer des usages différents des quatre gestes didactiques.

3.1. Approche actionnelle : qu'est-ce qui est enseigné ?

L'approche actionnelle, rappelons-le, confère au texte à lire le statut d'une source d'information pour remplir une tâche de production écrite. La structure de la séquence d'enseignement reflète par conséquent celle de la séquence didactique planifiée³. Ce qui nous intéresse ici, c'est d'observer les effets de ce choix, fait en amont, sur la construction de l'objet « compréhension de textes » rendu visibles par les gestes didactiques mis en œuvre et les contenus qu'ils visent.

Regardons d'abord les effets au niveau de la macrostructure représentée par le tableau 1 et au niveau des activités proposées. On y distingue quatre moments. La première phase propose la lecture d'un texte sur l'Allemagne, dans le but d'en tirer les informations nécessaires pour pouvoir présenter le pays à des étrangers, le connaissant mal et

2 Voir Schneuwly, Dolz & Ronveaux (2005).

3 La distinction entre séquence didactique et séquence d'enseignement découle de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985) interne, postulant la transformation des objets à enseigner en objets effectivement enseignés en classe.

ayant des idées reçues à son égard. Après avoir annoncé brièvement le genre textuel à lire, la thématique générale du texte et le but du travail à accomplir, l'enseignant fait lire les consignes qu'il commente au fur et à mesure (niveau 1.1.). Suite à cette introduction, les élèves travaillent par groupes de deux pour faire les tâches (niveau 1.2). Dans une deuxième phase, les élèves lisent des textes similaires dans la visée d'une production de texte, un programme de voyage. Cette activité est introduite de la même manière par l'enseignant (2.1) avant la mise au travail des élèves (2.2). Une troisième étape consiste à faire lire aux élèves leurs productions écrites, à haute voix, et de les commenter brièvement. Chaque groupe présente à tour de rôle son travail (3.1 à 3.4). Un bilan de la séquence sous forme orale (4.1.) et écrite (4.2) clôt la séquence.

Niveau	Description	Gestes didactiques
1	Lire le texte « Deutschland im Überblick » dans le but de résoudre des tâches communicatives	
1-1	Introduction des tâches	Mettre en place le dispositif didactique
1-2	Lecture du texte et travail sur les tâches (en groupes)	Régulations locales ; régulations internes
2	Lire les textes „Berlin/Hamburg im Überblick“, en vue de la rédaction d'un programme de voyage	
2-1	Introduction du travail	Mettre en place le dispositif didactique
2-2	Lecture des textes et production (en groupes)	
3	Lecture à haute voix des productions élèves et commentaires	
3-1	Productions du groupe 1	Mettre en place le dispositif didactique ; régulations internes
3-2	Productions du groupe 2	
3-3	Productions du groupe 3	
3-4	Productions du groupe 4	
4	Bilan de la séquence	
4-1	Bilan oral	Mettre en place le dispositif didactique
4-2	Bilan écrit (questionnaire)	

Tableau 1 : Macrostructure de la séquence d'enseignement : approche actionnelle

Au niveau des gestes mis en œuvre, on constate ensuite une forte présence de *la mise en place du dispositif didactique* au début de chaque phase, avec la fonction principale d'introduire les tâches dévolues aux élèves. En début de séquence, et comme l'illustre l'extrait ci-dessous, la

mise en place du dispositif didactique se centre exclusivement sur les modalités de travail et les consignes liées à la tâche, le texte à lire est distribué, mais ne fait l'objet d'aucun commentaire :

Ens: dann die Arbeitsblätter (annexe 2a-b)/ in der ersten Stunde verfahren wir so in der ganzen Gruppe und dann arbeiten Sie / innerhalb vier Gruppen (...) [zuerst] alle zusammen und dann arbeiten Sie allein verstehen Sie allein / zu zweit (mouvement de la main) zuerst ERkläre ich Ihnen **die Anweisungen** und dann arbeiten Sie allein zu zweit also die Fragen müssen Sie JETZT stellen vous devez poser maintenant les questions und dann arbeiten Sie zu zweit gut (regarde son doc) gut lesen wir zusammen die **Anweisungen für die AufgAben** (montre la page du doc avec la consigne et demande à une élève de lire) (25.1.09, 1/4, 3'04-3'53)

L'enseignant interrompt régulièrement la lecture des consignes pour expliciter, illustrer par des exemples ou reformuler des passages en L2 ou en L1. Ces reformulations portent sur les aspects suivants :

- la situation de communication décrit par la tâche :

Ens: ja gibt es eine Frage verstehen Sie **die Situation** Sie sind Deutsche und Sie arbeiten in der deutschen Botschaft in Rio de Janeiro in Brasilien und **Sie müssen den Leuten erkLAERen** wie es in Deutschland passiert (25.1.09, 1/4, 5'00)

- le style de lecture induit par le dispositif

Ens: ja das ist die Aufgabe A also **sie müssen nicht jedes Detail übersetzen** traduire das müssen sie nicht sondern die Informationen Erkennen **reconnaitre les informations** und die hier (pointe les lignes du doc) aufschreiben (25.1.09, 1/4, 5'30)

- le statut du texte dans le dispositif

Ens: die Argumente nehmen Sie im Text ihren Kollegen (regarde son doc) die zweite Aufgabe ein gesellschaftliches Problem un problème social dans la société euh **das finden sie im Text** euh ich möchte dass Sie ERKLAEREN (25.1.09, 1/4, 5'45)

- la chronologie des tâches et exercices à respecter le statut des exercices

Ens: machen Sie VORHER die Übungen **d'abord** vous faites les exercices DANN (tourne la page) die Aufgabe B alles klar zuerst Aufgabe A (pointe le pouce vers le haut) **dann** Übung eins Übung zwei dann (tourne la page) Aufgabe B (25.1.09, 1/4, 8'57)

Ens: genau also das Ziel ist diese UEbungen die Sie auf den folgenden Seien haben (annexe 3b) als LESEHILFE zu benutzen **en aides de lecture** Sie müssen nicht alle Uebungen machen aber es ist eine **Hilfe** für Sie c'est une **aide** vous êtes pas obligés de TOUS les faire vous choisissez ceux qui vous **aident** hein das ist natürlich die Absicht dann↑ schreiben Sie einen Text DAS IST DAS ZIEL (25.1.09, 2/4, 5'20)

A ce stade, les élèves savent qu'ils doivent produire un texte sur la base de la lecture d'un texte informatif et que leur texte vise à donner une image de l'Allemagne éloignée des stéréotypes habituels. Ni l'activité de lecture, ni celle d'écriture ne font l'objet d'un discours de l'enseignant. Lors du travail des élèves par groupes de deux, quelques interventions de l'enseignant témoignent de *régulations locales* portant elles aussi sur les consignes.

La présence de plusieurs outils de *régulation interne* est à relever dans cette séquence : des autocorrectifs pour les exercices (1.2.), un texte modèle-correctif pour le texte à produire en 1.2, un texte-modèle pour la tâche de production d'une page de prospectus (2.2), l'évaluation des productions élèves par les pairs et par l'enseignant (3).

Alors que le texte modèle pour la production du prospectus de voyage est distribué aux élèves sans être ni lu ni commenté, la phase de correction à la fin de la première heure (1.2.) donne lieu à un bref commentaire de la part de l'enseignant sous la forme d'une explication de quelques mots inconnus.

Lors de la phase de présentation des productions des élèves (3), qui contiennent un nombre important d'erreurs langagières, rendant par moments la lecture et la compréhension difficile, l'enseignant renvoie à l'appréciation de ces textes par les pairs en leur faisant comparer les différentes versions. Il souligne des aspects généraux liés au respect de la consigne, (zwei Aktivitäten pro Tag gut; keine Einführung gemacht Sie haben vergessen oder↑ die Werbung zu machen), au contenu (Sie haben berichtet von einem NAchtleben kulturelle Aktivitäten ausgehen ins Theater gehen in die Oper gehen) et au caractère convainquant du texte (möchten Sie mit dieser Reiseagentur reisen↑). Dans cette phase, la focale est mise sur la communication du texte aux autres qui jouent le rôle de clients potentiels, démarche qui s'inscrit dans la logique du dispositif,

subordonnant le travail sur la langue ou des aspects du genre textuels. Il n'y a pas d'enseignement, ni en amont, ni en aval de la production écrite⁴. Du point de vue de la lecture, l'absence d'introduction ou d'un traitement des textes par l'enseignant est encore plus frappante. Les élèves sont amenés à lire des textes ayant des statuts différents (textes sources d'information, texte modèle pour corriger sa production, texte modèle pour produire) sans que ces textes qui circulent en classe ne fasse l'objet d'un traitement. Du coup, l'enseignant ne demande pas de retour non plus sur la compréhension des textes source d'informations. La reprise des informations dans le texte produit semble être le garant d'une compréhension de celles-ci.⁵

La lecture fait néanmoins l'objet d'une discussion dans la phase du bilan (4). L'enseignant mène une discussion sur la manière de lire un texte informatif par rapport aux textes littéraires habituellement lus en classe, sur l'usage fait des exercices d'aide à la lecture et sur la démarche des élèves pour produire leur texte à partir des textes lus. Mais la discussion porte sur la démarche, pas sur des notions concernant les genres textuels évoqués. Lors de la discussion, l'enseignant reformule et note les réponses des élèves au rétroprojecteur en les structurant, mais sans prendre position, ou autrement dit, sans institutionnaliser explicitement des savoirs ou savoir faire concernant la lecture ou la production écrite⁶.

Pour conclure cette première analyse, on peut relever le fait que lecture/écriture ne sont pas enseignées en tant que telles, mais que les élèves apprennent à lire en lisant, à écrire en écrivant.

A l'absence des textes en tant qu'objet d'enseignement correspond, dans le dispositif que nous présentons maintenant, une focalisation constante sur le texte et l'enseignement d'outils pour les appréhender.

3.2. Approche par stratégies de lecture : focale sur la lecture du texte

L'approche préconisée par la séquence didactique mise en œuvre met,

⁴ A ce propos, on peut signaler les difficultés que rencontrent les élèves lors de la mise en texte (2.2.) et leur remarque lors du bilan (4) sur l'obligation de rédiger avec les moyens qu'ils ont à disposition.

⁵ L'analyse de l'activité des élèves montre, au contraire, qu'ils reprennent des éléments du texte (lieux touristiques), mais sans comprendre de quoi il s'agit (Jacquin, 2010).

⁶ Nous tenons ici à souligner que la qualité du travail de l'enseignant n'est pas en cause. Ce que nous cherchons à montrer ce sont les dérives vers lesquelles un dispositif de ce type peut mener du point

contrairement à l'approche actionnelle, l'enseignement de la lecture au centre du dispositif. Les intitulés de la séquence d'enseignement telle qu'elle s'est effectivement déroulée traduisent cette focale sur les contenus liés à la lecture. Les textes entrent dans le champ de vision, les tâches proposées visent le développement de la capacité de lire, proposant des outils sous forme de stratégies de lecture. Après un bref rappel de quelques stratégies de lecture (1.1), l'enseignant passe toute la première leçon à travailler sur le texte (1.2.), par le biais d'une série d'activités que nous détaillons plus bas. Les élèves travaillent ensuite en groupes de manière autonome (2) et une partie des exercices est corrigée et commentée dans une phase de mise en commun (2.3). Un bilan clôt la séquence (3).

Niv	Description	Gestes didactiques
1	Lecture du texte « Deutschland im Überblick »	
1-1	Rappel des stratégies de lecture	Mettre en place le dispositif didactique Mémoire didactique ; institutionnalisations
1-2	Lecture du texte, guidée par les questions des exercices	Mettre en place le dispositif didactique Mémoire didactique ; institutionnalisations
2	Lecture des textes „Berlin/Hamburg im Überblick“	
2-1	Introduction du travail en groupe sur les 2 textes	Mettre en place le dispositif didactique ; mémoire didactique
2-2	Travail en groupes de 4 élèves	
2-3	Corrections des exercices sur le texte « Berlin »	Mettre en place le dispositif didactique
3	Bilan de la séquence	
3-1	Bilan oral	Mettre en place le dispositif didactique
3-2	Reprise des caractéristiques du genre informatif	institutionnalisations

Tableau 2. Macrostructure de la séquence d'enseignement : stratégies de lecture

Le choix et la répartition des gestes didactiques ainsi que les contenus sur lesquels ils portent, révèlent également la centration sur l'activité de lecture. L'analyse du geste de mise en place du dispositif didactique en début de séquence est à ce titre significatif. Dans le dispositif inspiré de

de vue de l'enseignement de la lecture/production.

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



l'approche actionnelle, la mise en place est limitée dans la durée, l'enseignant régulant suite à la dévolution du travail aux élèves. L'accompagnement plus long des élèves, dans le dispositif présenté ici, a des incidences sur le geste qui s'intensifie, se multiplie et se déploie dans la durée. Il porte par ailleurs moins souvent sur le dispositif lui-même (p.ex. les consignes de travail), mais plutôt sur les contenus à travailler (p.ex. l'incitation à lire tel passage du texte, à répondre à une question posée sur le texte, à réfléchir aux stratégies à employer ou employées...). Et finalement, ce geste n'est pas isolé de l'emploi d'autres gestes fondamentaux, notamment ceux de la construction de la mémoire didactique et d'institutionnalisation, absents dans la séquence analysée précédemment.

Afin d'illustrer nos propos, nous retraçons ici la structure chronologique des activités proposées lors de la phase 1 (1.1. et 1.2.) ponctuées de moments de rappel et d'institutionnalisation, portant sur des aspects du texte à lire, des stratégies de lecture, des contenus historiques et culturels abordés en classe d'allemand. En voici les principales composantes :

- prendre connaissance du texte :

Ens: OK Gut ↑ Also ihr habt ein Blatt bekommen / das Blatt ist / das erste Blatt ist Deutschland im überblick OK↓ Also wir werden zusammen **einen TEXT lesen/** und um diesen **Text zu verstehen** gibt es mehrere STRATEGIEN (1/4, 9.12.09, 1'11)
(...)

- rappeler les stratégies apprises auparavant, les nommer :

Ens: euh // **Textstrategien** / ihr kennt / Textstrategien welche Textstrategien kennt ihr schon↑ / vous avez vu les **stratégies de lectures** déjà au Cycle↑ / vous vous souvenez (1/4, 9.12.09, 1'48)

- s'aider du titre et des illustrations du texte pour trouver le thème central

Ens: ok Also zuerst schauen wir den Text an (E pose le texte sur le RP) // ok / Deutschland im Ueberblick so // ok/ Sehen Sie sich das/ euh/ der den **Titel** an Deutschland im Ueberblick und die BILDER /ja// und die erste Frage ist / Was ist das zentrale **Thema** des Textes↑// (1/4, 9.12.09, 3'09)

- mobiliser des savoirs sur le thème
- définir un projet de lecture en fonction du genre textuel
- définir ses attentes à partir de la connaissance du thème général
- prendre connaissance du texte dans son ensemble et définir les thèmes particuliers
- rappeler des thèmes sur l'Allemagne abordés en classe
- montrer que la réponse aux questions de l'exercice correspond à une démarche stratégique :

Ens: alors ce que vous avez fait jusqu'à maintenant déjà vous avez mobilisé déjà certaines **stratégies de lecture** en fonction de ce texte↓ en REpondant à ces questions quelle est l'idée centrale↑ le thème central↑ euh qu'est-ce que vous savez déjà sur le thème↑ qu'est-ce que vous VOUDriez connaître sur le thème↑ et puis qu'est-ce que vous attendez à lire↑ vous mobilisez déjà des stratégies de lecture d'accord↑ qui vont vous aider à **mieux comprendre le texte**↓ (1/4, 9.12.09, 11'59)

- lire le début du texte pour définir la situation de communication
- choisir, parmi une liste de possibles, le genre textuel
- trouver les indices qui permettent de classer le texte dans un genre donné
- institutionnaliser quelques caractéristiques du genre textuel :

Ens: donc il s'agit bel et bien d'un **TEXTE informatif**↑ /(...) donc il y a des indices dans ce texte↑ qui vous dit AH j'ai à faire à un texte informatif↑ j'a pas à faire à une nouvelle un poème une lettre etc↓ (...)(1/4, 9.12.09, 21'56-23'00).

- lire un paragraphe du texte et souligner les mots géographiques, internationaux et les mots-clés
- appliquer des stratégies de lecture lexicales pour des mots-clés inconnus
- institutionnaliser la démarche des stratégies lexicales pour comprendre des mots inconnus

Cet aperçu du déroulement du premier cours consacré à la lecture d'un texte informatif permet de mettre en évidence la centration des gestes enseignants sur les dimensions de la lecture. Contrairement au premier cas analysé, le texte est au centre, il sert de support pour enseigner les démarches pour le comprendre et pour pointer des caractéristiques du genre pouvant soutenir cette compréhension. La mémoire didactique,

sous la forme de rappels, aide à construire une cohérence entre les différents domaines de la discipline « allemand langue étrangère », connaissances historiques et culturelles sur le pays, langagiers, stratégiques et à construire des ponts avec des savoirs issus de l'apprentissage d'autres langues, notamment le français.

Conclusion provisoire

L'analyse comparative de deux séquences d'enseignement met en évidence des différences dans le choix des gestes didactiques et des contenus visés. L'approche actionnelle, du moins dans son acception large, incite à proposer un environnement dans lequel les élèves exercent la lecture et la production de textes, mais sans que ces deux capacités langagières fassent l'objet d'un enseignement explicite ou que des savoirs ou savoir-faire soient institutionnalisés et évalués. Bien entendu, les séquences didactiques élaborées en amont orientent fortement le travail des enseignants en classe. Notre analyse ne se veut en aucun cas critique envers les participants à cette recherche, mais cherche à cerner, à travers les gestes effectivement mis en œuvre, les contenus effectivement enseignés. D'autres résultats, dont la présentation aurait dépassé le cadre de cette contribution, corroborent nos hypothèses. En comparant les deux approches mises en place par des enseignants experts ou novices, on constate une grande uniformité des pratiques pour la séquence actionnelle, alors que des différences importantes s'observent lorsqu'un enseignement de contenus spécifiques est en jeu. On peut penser en effet que l'écart entre novice et expert se creuse lorsqu'il s'agit de faire appel à des savoirs pour enseigner dont font partie les savoirs didactiques. Nous avons pu aussi montrer les effets des deux dispositifs sur les élèves (Jacquin, 2010). Ceux-ci aboutissent à une compréhension plus approfondie du texte par la mobilisation de stratégies de lecture et de savoirs sur le genre textuel dans le dispositif centré sur l'enseignement de la lecture.

Des analyses supplémentaires et plus fines sur un corpus plus étendu, impliquant des genres de textes différents, et décrivant les gestes d'études mis en œuvre par les élèves, permettront d'étayer nos hypothèses et de mieux comprendre ce que les deux dispositifs permettent d'enseigner et d'apprendre.

Marianne JACQUIN

[Université de Genève] marianne.jacquin@unige.ch

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle



BIBLIOGRAPHIE [INRP-Titre 1 BIBLIOGRAPHIE]

- ALIN, Chr. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : l'Harmattan.
- ALLAL, L. & MOTTIER-LOPEZ, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In OCDE, *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : Publications OCDE.
- BUCHETON, D. & DEZUTTER, O. (Éd.) (2007). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Un cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strassbourg : Division des politiques linguistiques.
- DOLZ & SCHNEUWLY (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires.
- GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* Thèse de doctorat : Université de Genève, 2010
- JACQUIN, M. (2010) Lire des textes informatifs en classe : quels apprentissages? Des stratégies de lecture à l'approche actionnelle de textes, *Babylonia* 2010/4, pp. 39-44.
- ROD, E. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford.

DOLZ, J., RONVEAUX, Ch. & SCHNEUWLY, B. (2006). Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés. In M.J. Perrin & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du Premier séminaire international de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

THEVENAZ, Th. et al, (en préparation) *La lecture enseignée à l'école obligatoire genevoise, de l'école primaire au cycle d'orientation*. Genève : Raisons Educatives.