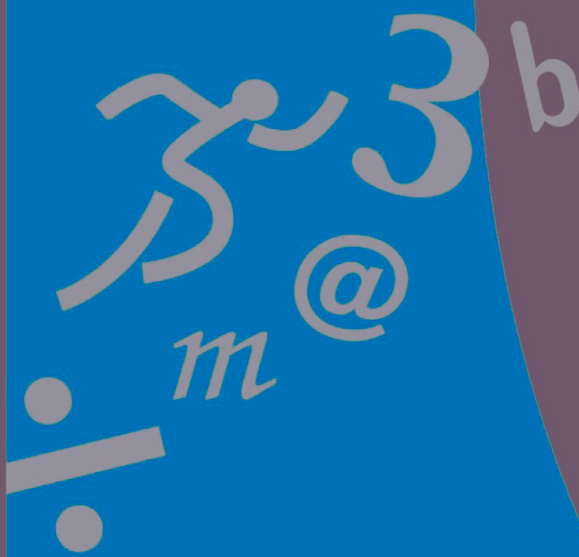




VARIA





**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

VARIA

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen
N° 28, 2021-2025

Comité de rédaction

Virigil Brügger (IRDP)
Vincent Capt (HEP-VD)
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)
Michaël Da Ronch (HEP-VS)
Katja De Carlo (SUPSI)
Christophe Gremion (HEFP)
Sébastien Jolivet (UNI Genève)
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)
Viridiana Marc (IRDP)
Roland Pillonel (UNI Fribourg)
Patrick Roy (HEP FR)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Varia « à la volée »

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève</i> Slavka Pogranova	7
<i>L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques</i> Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher	21
<i>Recension Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E. (dir.). (2020). Evaluation, sources de synergies. Presse de l'ADMEE, Neuchâtel, Suisse.</i> Olivier Neuhaus	45
<i>Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ?</i> Caroline Léchet, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen	49
<i>Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante</i> Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven	67
<i>Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité : une étape vers une culture de l'amélioration continue</i> Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf	85
<i>Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie : l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants</i> Marie Jacobs	101
<i>Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques</i> Apolline Torregrosa	117
<i>« Le racisme n'existe pas ! » : reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école</i> Denis Gay et Moira Laffranchini	135
<i>La créativité à l'école : représentations. Une enquête préliminaire dans les établissements scolaires du secondaire valaisan.</i> Amalia Terzidis et Gaëlle Lyucet	153



<i>Recension Gremion, C. et de Paor, C. (dir). (2021). Processus et finalités de la professionnalisation. Comme évaluer la professionnalité émergent ? De Boeck Supérieur.</i> Danièle Périsset	169
<i>Recension Marcel, J.-F. et Gremion, C. (dir.). (2025). Évancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation. Cépaduès.</i> Danièle Périsset	173
<i>Enseigner les textes numériques à visée informative au secondaire II : représentation du corps enseignant et élaboration de séquences didactiques.</i> Sonya Florey, Sylvie Jeanneret et Violeta Mitrovic	175
<i>Comment les formateur·trices d'enseignant·es définissent-ils la réflexivité ?</i> Coryse Moncarey, Stéphane Colognesi et Vanessa Hanin	193



La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève

Slavka POGRANOVA¹ (Université de Genève, Suisse)

Comment former les futurs enseignants et par quels dispositifs influencer leurs pratiques ? Dans cette contribution, nous présentons les dispositifs de formation initiale des enseignants du canton de Genève en Didactique de l'allemand et de l'anglais. Nous décrivons le contenu, abordons la base théorique et méthodologique ainsi que l'organisation générale, montrant le positionnement adopté dans le domaine des langues étrangères et des sciences de l'éducation.

Mots-clés : formation des enseignants, savoirs, enseignement, pratiques, langues étrangères

Introduction

Former les futurs enseignants est un enjeu important dans toutes les institutions de formation. Malgré les efforts d'harmonisation au niveau suisse, induits par le Concordat HarmoS² (2007), chaque institution est responsable de la formation initiale (et continue) des enseignants primaires et secondaires de son canton. L'accréditation des Hautes Écoles Pédagogiques (ou d'autres instituts ou facultés) a eu pour conséquence l'adaptation de la formation proposant un nombre plus important de stages pratiques, des cours magistraux ou des séminaires reliant théorie et pratique. Dans le contexte genevois, cela s'est traduit par une meilleure articulation des cours avec les stages pratiques, l'ajout d'un stage linguistique inter- ou post-semestriel et une meilleure collaboration avec divers acteurs de l'éducation. Quels peuvent être les tenants et les aboutissants des dispositifs de formation ? À Genève, la formation des enseignants est dispensée par la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et par l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ). La formation en enseignement primaire vise le développement de douze compétences dont celle de maîtrise des disciplines et de leurs didactiques (IUFÉ & FPSE, 2016). Une fois les enseignants primaires diplômés, ils sont amenés à enseigner toutes les disciplines, y compris l'allemand et l'anglais, les deux langues étrangères enseignées en Suisse romande. Dans cet article, nous proposons de décrire les cours de Didactique de l'allemand et de l'anglais, organisés selon une alternance entre terrain scolaire et cours universitaires. Nous décrivons leur contenu, abordons leur base théorique et méthodologique ainsi que leur organisation générale, montrant le positionnement adopté dans le domaine des langues étrangères et des sciences de l'éducation.

1. Contact : Slavka.Pogranova@unige.ch

2. Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.



Organisation générale

Les enseignants en formation suivent des cours de Didactique de l'allemand ou de l'anglais, selon leur inscription au Baccalauréat universitaire en sciences de l'éducation (BSEP 2/3), dont nous décrivons les dispositifs.³ Les cours sont destinés à de futurs enseignants du degré primaire et préscolaire, peu importe leur future orientation. La formation consiste en neuf cours, organisés sous forme de séminaires hebdomadaires, des lieux d'échanges aux sujets divers liés à l'enseignement-apprentissage de l'allemand et de l'anglais. À cela s'ajoute(nt) une (ou deux) conférence(s) selon ce qui est abordé dans le chronogramme. Celles-ci ont une fonction d'introduction ou d'approfondissement des thématiques traitées en cours. Diverses thématiques sont abordées comme l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, le cadre général de l'enseignement des langues en Suisse ou en Romandie (politiques éducatives), *Content and language integrated learning/Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (CLIL/EMILE)*⁴ ou autres. Ici se pose la question de l'articulation de diverses thématiques dans le but du développement professionnel des futurs enseignants.

L'alternance terrain-université intervient à deux moments : le premier, appelé «le temps de stage I» se situe après trois ou quatre semaines de cours (état 2020-2021). Les enseignants y font leurs premières observations et reviennent ensuite à l'université pour y suivre des cours. Par la suite, ils repartent dans leur classe d'affectation pour réaliser «le temps de stage II». Chaque stage dure deux semaines et les enseignants en formation y pratiquent différentes tâches d'approfondissement : observations, discussions, enseignement. Les dispositifs d'allemand et d'anglais sont identiques au niveau organisationnel (nombre de cours proposés, organisation de l'alternance terrain-université, grilles de planification, critères d'évaluation et indicateurs) et similaires au niveau thématique. La Didactique de l'allemand vise à donner des bases en enseignement de l'allemand, puis plus généralement en langues étrangères ; en Didactique de l'anglais, les thématiques sont reprises et plus approfondies, s'inscrivant dans la Didactique intégrée des langues (Plan d'études romand, 2012). Le dispositif de formation prend fin après deux semaines de cours universitaires, permettant de revenir sur

3. Pendant la première année de formation, les enseignants suivent les cours de tronc commun relatifs aux sciences de l'éducation, puis les cours du BSEP 2/3 en deuxième et troisième année, et ceux du Certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire (CCEP). La Didactique de l'allemand intervient en deuxième année de formation (conjointement avec les arts plastiques et visuels, le français, les mathématiques, la musique et l'éducation physique) et la Didactique de l'anglais en troisième année (avec l'histoire, la géographie, le français, les mathématiques et les sciences). La description des dispositifs est empruntée aux chronogrammes 2021, publiés sur le site internet de l'Université de Genève, dans les documents d'accompagnement *Didactique des disciplines I et II destinés* à de futurs enseignants et formateurs de terrain. Le dispositif d'allemand a été élaboré conjointement avec Béatrice Brauchli.

4. CLIL/EMILE désigne l'enseignement d'une matière scolaire (par ex. géographie, histoire, mathématiques) en langue étrangère. L'objectif est double : «[...] it seeks to develop proficiency in both the non-language subject and the language in which this is taught, attaching the same importance to each» (European Commission, 2006, p. 7). Ce type d'enseignement est peu d'actualité dans les écoles publiques genevoises en 2021, mais comme les manuels proposent des activités allant dans ce sens (compter en L2, lire un texte sur l'histoire d'un pays anglophone, etc.), les enseignants sont sensibilisés à cette approche, notamment en Didactique de l'anglais.



le deuxième temps de stage. L'alternance fait partie intégrante du dispositif, qui à son tour, a été conçu en tenant compte des contraintes du terrain. Cette alternance reste à exploiter davantage, notamment sur le plan du partage d'expériences professionnelles et de projets communs.

Formation avant le temps de stage I

L'introduction aux cours de Didactique de l'allemand commence par une discussion sur les objectifs, l'évaluation, les besoins de formation et un retour sur les représentations de futurs professionnels de la langue et de l'enseignement. Une thématique est traitée lors du premier cours : l'évolution des méthodes d'enseignement des langues étrangères (Neuner & Hunfeld, 1993), en s'arrêtant plus particulièrement sur l'approche actionnelle (CECR, 2001), sa concrétisation dans les manuels.⁵ Le cadre théorique de l'approche actionnelle est celui de Willis et Willis (2007). Les notions importantes représentent le *focus on meaning, language and form*. La première se réfère à la communication, la deuxième au fait que les élèves cherchent les moyens langagiers pour dire ce qu'ils souhaitent dire (avec l'enseignant jouant le rôle de facilitateur, paraphrasant la langue) et la troisième décrit le travail sur un item isolé du fonctionnement de la langue (lexique, grammaire, orthographe, prononciation). Ces notions sont expliquées en lien avec la construction d'une séquence d'enseignement. Elles permettent de comprendre (et de concevoir) l'enseignement des langues étrangères basé sur l'action, la communication (la transmission des messages) et la réalisation de tâches. Ces premiers apports (familiarisation avec le contexte, l'approche, les manuels) et la réflexion qui s'ensuit permettent d'une part, l'observation plus ciblée des pratiques effectives des formateurs de terrain dans les écoles, et d'autre part, la construction d'une approche d'enseignement plus personnelle pour les enseignants en formation.⁶ L'analyse de leçons (vidéos) basées sur les tâches à accomplir est un élément souhaitable à inclure dans les dispositifs de formation.

Le contenu de formation initiale est construit autour des documents de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)*, du PER (2012), des manuels, des directives cantonales relatives aux langues de la *Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO)* et des éléments qui en découlent : la compréhension orale, écrite et la production orale (traitées aux cours 1-3). Les principes de la production orale sont explicités : rôle de la compréhension globale, ciblée et détaillée (Pogranova, 2020), lexique passif *versus* lexique actif, exposition aux énoncés à reproduire, conception des activités communicatives, construction

5. Il s'agit des manuels *Der grüne Max Deutsch für die Romandie 5. Klasse* (Endt et al., 2014), *Der grüne Max für die Romandie 6. Klasse* (Endt et al., 2015), *Junior für die Romandie 7. Klasse* (Endt, Koenig, Ritz-Udry, & Pistorius, 2016) et *Junior für die Romandie 8. Klasse* (Endt, Koenig, Krulak-Kempinsky, Pistorius, & Ritz-Udry, 2017). En anglais, deux manuels sont utilisés : *MORE! 7°* (Puchta et al., 2013) et *MORE! 8°* (Puchta et al., 2014).

6. Deux aspects sont observés en particulier : les étapes d'une leçon (ce que dit ou fait l'enseignant, ce que disent ou font les élèves, quelles formes sociales de travail, quel matériel) et les dimensions orales (prises de parole, temps d'exposition à la langue cible, prononciation, discours oral).



d'une séquence d'enseignement de l'oral (Pogranova, 2021), entraînement à la prononciation, supports à disposition, modèles langagiers, activités d'apprentissage (cf. Pendanx, 1998). Dans le cas de la prononciation, par exemple, l'accent tonique est travaillé en surlignant les syllabes (*Li-mo-na-de*), en procédant progressivement (segmenter la chaîne parlée) lors de l'entraînement à l'intonation des phrases : *da – da kommt – da kommt das – da kommt das grosse Krokodil*. La prononciation des *chunks* est travaillée en changeant le ton – en criant, chuchotant, sur un ton aigu, joyeux, triste, grave – et au moyen de diverses activités : chants, rimes, répétitions imitatives (*Nachsprechen*), jeu de langues (*Zungenbrecher*). Ces activités permettent en partie de travailler les compétences langagières des enseignants, et en même temps de discuter des dimensions orales des leçons en vue de leur future mise en pratique. Un des ajustements possibles de ce dispositif peut être la question de la coordination inter-cours et du transfert des connaissances des enseignants en formation, acquises dans d'autres modules universitaires abordant l'oral, comme la didactique du français. Pour la discipline français, Gagnon et Martinet (2021) montrent, dans leur article, les stratégies d'apprentissage de compréhension de textes à développer chez les élèves, soit un savoir-faire des enseignants à faire circuler et consolider dans le domaine des langues.

Dans le cas des deux langues étrangères présentes à l'école, les élèves s'attendent, dès le début d'apprentissage, à pouvoir communiquer, interagir entre eux et avec l'enseignant. Pour cette raison, offrir des occasions de s'exprimer oralement encourage à prendre la parole. Une grande difficulté peut être le passage de l'écrit à l'oral. Partir du lexique déjà connu pour attirer l'attention de l'élève sur la prononciation (travail sur les graphèmes et les phonèmes) fait prendre conscience de la spécificité des langues et favorise la confiance dans la prise de parole. Dans ce but, il est bénéfique de confronter les élèves à des situations présentant un défi réel à communiquer où les informations doivent être échangées, transmises, discutées. Progressivement, l'enseignant amène à une conscientisation de la grammaire, plutôt que de demander de faire des énoncés oraux complets en toutes circonstances. En partant d'activités contrôlées (répétition, mémorisation), en passant par des activités semi-guidées (utilisation de modèles, schémas, corpus de mots), on peut arriver à une prise de parole plus libre. Pour que les élèves mobilisent les moyens langagiers dont ils disposent, ils ont besoin de temps pour l'exercitation et l'acquisition de la fluidité. La correction de la langue cible intervient à un autre moment dans des activités appropriées. Dans la préparation des leçons, les enseignants peuvent s'appuyer sur *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Council of Europe, 2007) dont l'usage est décrit par Schaubert (2015).

Lors de l'enseignement de la production et la compréhension, des réflexions sont menées sur plusieurs plans : du côté du prescrit (documents officiels), des activités à mener en classe, de l'analyse de la pratique (partage d'expériences, séquences, etc.), des spécificités des compétences, de leur évaluation, des stratégies de communication. Le dernier cours avant le temps de stage I est consacré à l'oralité et à l'évaluation des compétences langagières,



à la préparation de l'observation du stage et aux petits degrés. Les activités sont conçues pour les cycles élémentaire et moyen ; au cycle I (cycle élémentaire, élèves âgés de 4-8 ans) l'accent est mis sur la suite d'activités de sensibilisation à l'allemand⁷ ou d'éveil aux langues (dont l'allemand) qui visent à prendre conscience de l'environnement plurilingue des élèves, en utilisant par exemple Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE) (Perregaux, de Goumoëns, Jeannot, & de Pietro, 2003). Ainsi, avant le terrain I, trois axes thématiques du PER (2012) sont traités, ce qui permet aux futurs enseignants d'avoir un premier regard plus averti sur le développement des compétences des élèves lors de l'observation des pratiques dans les écoles, et de mener, par la suite, des discussions plus approfondies. Les échanges avec leur formateur de terrain confirment, infirment ou précisent le contenu des cours. Selon les années, la préparation au temps de stage I est complétée par une conférence sur le cadre de l'enseignement des deux langues (cadre européen, suisse et genevois). Une piste d'ajustement possible nous semble être l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dans une perspective de la didactique intégrée (PER, 2012) ou plus généralement dans une perspective plurilingue.

Quant aux compétences langagières des futurs professionnels, celles-ci sont développées par la simulation des activités que les enseignants peuvent proposer en classe. L'aisance en langue se combine avec des réflexions didactiques spécifiques au contexte classe : rendre les savoirs accessibles, les transposer, construire une séquence d'enseignement. Sur le plan de la gestion de la classe, Kuster, Egli Cuenat, Klee et Roderer (2014) répertorient les compétences spécifiques des enseignants et les situations auxquelles ils peuvent être confrontés. Ces derniers sont invités à s'y préparer, en planifiant leur intervention ou en réagissant dans la spontanéité des interactions avec les moyens existants. Il leur revient de participer au développement professionnel, en s'inscrivant aux cours de langue qui leur sont destinés, en apprenant *Klassensprache*, en cherchant des tandems ou en exploitant les possibilités de formation qu'offre le stage linguistique en Suisse alémanique. Ce référentiel mentionné leur sert ainsi de document de base pour saisir le langage professionnel nécessaire à utiliser dans le contexte de la classe.

Temps de stage I : observation, discussion, enseignement

Lorsque les futurs enseignants se rendent sur le terrain, leur tâche consiste en une observation et analyse des pratiques existantes (enseignement ou sensibilisation), y compris des activités des élèves et de leurs effets sur

7. Sous le terme *sensibilisation à l'allemand*, nous comprenons les activités préparant l'entrée dans l'allemand et son apprentissage au cycle II. Les objectifs peuvent être multiples : travailler la compréhension orale (surtout la compréhension globale au moyen de chansons, histoires, poésie, etc.) ; faire apprendre quelques nouveaux mots et courtes phrases afin d'acquérir un premier bagage lexical (salutations, couleurs, chiffres, animaux, etc.) ; jouer avec la langue (rimes, comptines) ; travailler la prononciation pour se familiariser avec les sonorités de la langue, le rythme, l'intonation ; sensibiliser à ses spécificités (observation de l'alphabet, de l'orthographe de quelques mots, des majuscules). L'entrée dans la langue se fait par des activités orales, avec des supports contenant une structure répétitive et favorisant la participation active des élèves (les faire agir : mimer une scène, dessiner, répéter, chanter, relier les images, manipuler les objets).



l'apprentissage. Ce temps leur permet d'être confrontés à la réalité du terrain et de revisiter leurs représentations de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire. Au cycle II (cycle moyen, élèves âgés de 8-12 ans), ils observent une leçon de compréhension et de production orale, et plus précisément le temps de parole des élèves, les types d'activités proposées et le dispositif didactique mis en place par le formateur. Au cycle I, ils observent une leçon de sensibilisation à l'allemand (ou une activité EOLE), selon les possibilités qu'offre le terrain.⁸ Ces formes différentes d'accès aux langues permettent de spécifier les objectifs d'apprentissage à viser dans les petits degrés. Le rôle du formateur de terrain est considéré comme celui d'un partenaire de formation de premier ordre : il donne aux futurs enseignants la possibilité d'observer sa classe, de montrer ses propres pratiques et en même temps, il accompagne leur observation : il donne des informations sur les activités menées, les objectifs d'apprentissage visés, la manière de s'y prendre. Du côté des futurs enseignants, ce temps leur permet de récolter des informations de terrain (à l'aide de grilles d'observation qui visent la prise de conscience de la communication et de l'interaction en classe de langue). Le travail en dyade est complémentaire : les informations recueillies par un enseignant sont précisées à l'aide des données relevées par l'autre.

Afin d'optimiser le stage dans une visée de formation, les enseignants complètent leurs observations avec une discussion à trois (dyade et leur formateur de terrain) au sujet de la leçon observée et d'une leçon perçue comme *bonne* de manière plus générale (ressources, objectifs...). Les formateurs ont l'opportunité d'exposer leurs bonnes pratiques, qui varient selon leurs expériences professionnelles dans leurs contextes particuliers. Ces échanges se basent sur un canevas d'entretien semi-directif (cf. Blanchet, 2015 ; Pogranova, Brauchli & Elmiger, 2017), mis à disposition des futurs enseignants primaires. Un défi ici est de bâtir sur le discours des formateurs, de canaliser les réponses et de susciter des réflexions auprès des enseignants en formation. En résumé, en Didactique de l'allemand, les enseignants observent les formateurs de terrain, mènent une discussion avec eux, puis donnent leur première leçon. Le temps de stage I en Didactique de l'anglais (BSEP 3) se déroule de manière similaire : une discussion à propos de l'apprentissage de l'anglais y a lieu. Les cours visent à comprendre les principes de l'enseignement de cette langue, y compris les spécificités de son enseignement-apprentissage après l'allemand (cf. *Tertiärsprachendidaktik*). Ils diffèrent en un point : les futurs enseignants n'y observent pas des leçons d'anglais ; au lieu de cela, ils planifient et mettent en œuvre directement une leçon (en 7-8H,

8. L'apprentissage officiel de l'allemand commence au cycle II. Dans certaines classes du cycle I, les formateurs de terrain n'ont pas prévu de faire des leçons de sensibilisation lors de cette période de l'année. Selon le *Cadre pédagogique* (2019-2020), ils ont la liberté d'organiser à leur convenance la répartition des contenus traités, à condition que la répartition hebdomadaire prévue pour chaque discipline soit respectée (en français 6 h en 1-2H et 9 h en 3-4H). La sensibilisation aux langues et EOLE font partie de la discipline français et il revient aux formateurs de terrain de décider à quel moment ces activités sont menées (projets d'établissement, échange avec d'autres classes, lecture d'histoires en langues d'origine des élèves, etc.). Dans le cas où aucune observation d'une leçon n'est possible, les futurs enseignants observent une leçon dans une classe parallèle ou interviennent directement sur le terrain en proposant des activités.



pour les élèves âgés de 10-12 ans).⁹ Celle-ci ne peut pas être mise à part des moyens d'enseignement existants ; elle s'insère dans la planification du formateur de terrain prévue pour cette période de l'année.¹⁰

Formation entre les deux temps de stage

En Didactique de l'allemand, les cours sont consacrés à la présentation et la discussion des faits relevés lors des observations du terrain, notamment des situations didactiques. Cela se fait sous forme de travail en groupes sur les ingrédients d'une leçon observée et jugée comme réussie. En vue de la préparation des enseignants au terrain II, les principes méthodologiques, didactiques et deux axes thématiques du PER (2012) sont ensuite traités : l'enseignement de la production écrite et le fonctionnement de la langue (grammaire de la phrase, conjugaison, particularités phonétiques de la langue allemande, liens entre les phonèmes et les graphèmes (Goroshanina, 1995). Cela est complété avec des aspects liés à la construction d'une leçon (idéale) de manière plus générale : consignes et langage-classe (*Klassensprache*), objectifs d'apprentissage, étapes et leur articulation (mise en situation, réactivation des acquis des élèves, création d'un horizon d'attente, situations d'enseignement-apprentissage et moment d'institutionnalisation). Les gestes didactiques fondamentaux y sont discutés. Les apports théoriques se nourrissent des travaux en didactique des langues et des sciences de l'éducation (à ce sujet cf. Schneuwly & Dolz, 2009). Il s'agit d'introduire la leçon dans une mise en situation, par l'annonce des objectifs portant sur la production ou la compréhension, puis de créer la mémoire didactique par un rappel de ce qui a été enseigné précédemment et d'anticiper la suite. La création d'un horizon d'attente permet de créer des hypothèses (contenu, situation de communication, lexicale, intention de l'auteur) à partir d'un texte oral ou écrit. Lors des situations d'enseignement-apprentissage, l'enseignant reformule les réponses des élèves par un bon usage en langue enseignée, laissant une place flexible aux erreurs. La leçon se termine par un moment d'institutionnalisation où l'enseignant revient sur ce qui a été travaillé, et les élèves donnent des exemples montrant ce qu'ils ont appris. Les enseignants en formation peuvent s'appuyer sur une recherche menée sur la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues, chez de futurs enseignants d'allemand et d'anglais à l'école primaire (Pogranova, 2020).

9. Les enseignants affectés dans d'autres classes, notamment celles de 1-6H, ne font pas de production écrite, en raison d'élèves non-lecteurs dans les degrés préscolaires, et de l'enseignement d'une seule langue étrangère en 5-6H : l'allemand. Dans ce cas, ils sont amenés à faire une leçon de sensibilisation à l'anglais, soit en s'inspirant de *MORE! 7^e* (Puchta *et al.*, 2013) (salutations, dire son nom, les couleurs, les animaux domestiques, etc.), soit en prenant une histoire et en construisant des activités autour d'elle. Les activités EOLE (Perregaux *et al.*, 2003) sont aussi possibles. Ces leçons se déroulent sur les plages horaires du français ou de l'allemand.

10. Les enseignants primaires du degré II ont à disposition, pour l'anglais comme pour l'allemand, une proposition de planification annuelle. Tout en s'ajustant au contexte de la classe, celui de l'établissement, et aux préférences personnelles de l'enseignant, le programme scolaire devrait être respecté dans son ensemble (modules, unités). La planification annuelle sert, dans ce sens, à faciliter le travail de l'enseignant. Elle est disponible sur le site de *Disciplines EP* placé sous la responsabilité de la DGEO, plateforme destinée aux enseignants primaires du canton de Genève, contenant diverses ressources pour chaque degré et discipline (en langues étrangères, il s'agit de chansons, comptines, poésie, propositions d'évaluation, etc.).



Cette étude montre que l'alternance des langues au niveau méso (niveau activités) est liée à des moments particuliers des leçons (incompréhension, explications, gestion de la classe). Au niveau micro (niveau interactions), les langues cibles remplissent des fonctions précises soutenant l'enseignement-apprentissage, telles que l'appui des gestes didactiques fondamentaux (formulation des consignes, moments de régulation ou d'institutionnalisation des savoirs acquis). Dans une leçon de production dans la perspective de l'approche actionnelle (Willis & Willis, 2007) par exemple, ces étapes se traduisent en activités préparatoires, principales et post.

Les futurs enseignants viennent au cours précédant le terrain II avec les planifications de leurs futures leçons ; ils sont invités à tenir compte des observations, discussions, lectures et apports théoriques vus jusque-là. Ces planifications sont présentées et rediscutées en cours. En Didactique de l'anglais, les cours entre les deux temps de terrain sont consacrés à l'analyse des leçons des enseignants (deux moments remarquables). De plus, l'enseignement est approfondi en s'intéressant à d'autres aspects : verbaliser les stratégies d'apprentissage du vocabulaire, construire les étapes d'une leçon basée sur plusieurs compétences, rendre les activités plus communicatives, concevoir une activité différenciée (prolongements, aides fournies) ou créer une évaluation basée sur la production et la compréhension des élèves.

Les cours se basent sur l'idée d'utiliser au maximum la langue cible à apprendre comme se le représentent les enseignants (Pogranova, Brauchli, & Elmiger, 2017) afin de permettre une exposition suffisante aux élèves (beaucoup d'*input*), leur apprentissage se déroulant dans un temps limité (2-3 périodes hebdomadaires par langue). Il s'agit d'utiliser la langue pour donner des consignes simples, pour servir de modèle langagier montrant l'usage de la langue dans une situation, pour une communication quotidienne en classe. La formation préconise d'éviter la traduction systématique afin de favoriser chez les élèves le développement des stratégies de production et d'interaction (CECR, 2001). L'enseignant utilise d'autres moyens verbaux et non-verbaux pour transmettre le message et se faire comprendre (gestes, dessins, bruits, synonymes, contraires, exemples concrets dans un contexte, reformulations, élève comme traducteur...) comme le stipule la méthode directe (Neuner & Hunfeld, 1993). Le cas échéant, le recours à la traduction est accompagné par une comparaison interlinguistique. L'usage alterné des langues relève d'un choix judicieux de l'enseignant (*cf.* Hall & Cook, 2012) et ce, selon les objectifs poursuivis : exposition à la langue cible à reproduire au cours de la leçon, compréhension des consignes, communication quotidienne en classe (*cf.* par ex. *classroom management* chez Hughes & Moate, 2007) ou enseignement des genres textuels (*cf.* par ex. Jacquin, 2016; Jacquin, 2018; Jacquin & Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, 2014). Dans son article sur l'alternance impensable ou profitable, Turnbull (2009) propose des stratégies pour maximiser l'usage de la langue cible et pour utiliser la L1 de manière judicieuse. L'étude de Loeliger (2015), recensant les expressions pour mener les leçons d'allemand, peut également être utilisée dans ce sens. La question de la langue cible, du français, voire d'autres langues en classe, est une préoccupation fréquente des enseignants en formation qui mériterait d'être davantage approfondie.



Temps de stage II : enseignement

Lors du terrain II, les futurs enseignants retournent dans leur classe d'affectation et y donnent une ou deux leçons de production ou de compréhension (45 minutes). Cela est valable pour l'allemand et l'anglais. Par dyade, ils préparent les leçons consécutives qui s'intègrent dans le programme de leur classe. Ils ont l'opportunité d'échanger, d'apprendre l'un de l'autre, voire de présenter leurs leçons à une autre dyade et de recevoir un feedback. En allemand, chacun en donne au moins une, sous la supervision du formateur de terrain et de l'autre membre de la dyade. Le rôle du formateur est de guider les enseignants en formation : leur donner les informations nécessaires pour planifier les leçons, gérer la classe, leur indiquer où se trouve le matériel disponible. Ils observent les leçons (à l'aide d'une grille d'observation) et écrivent un feed-back dans la colonne prévue à cet effet (« déroulement effectif »). Les enseignants préparent les leçons de manière détaillée (colonne « déroulement prévu ») et les mettent en œuvre. Ils sont également encouragés à se filmer afin de pouvoir revenir sur la leçon de manière approfondie. Une analyse *a posteriori* des leçons, menée à trois, permet de cerner les facteurs qui en ont déterminé le déroulement effectif et d'en tirer des conclusions (pistes, démarches...) pour la pratique future. L'outil méthodologique, le synopsis (Sales Cordeiro, Ronveaux, & équipe GRAFE, 2009), peut être utilisé pour saisir les pratiques en classe. Celui-ci contient le repérage temporel, les indications sur le matériel utilisé, les objectifs poursuivis, les savoirs enseignés, l'action de l'enseignant. La formation initiale se base sur l'idée que la mission de l'école est de construire les savoirs des élèves (Érard & Schneuwly, 2005). En classe, cela présuppose de développer différents savoirs : savoir-faire (parler, lire, écrire...), savoirs métalinguistiques, savoir-être, savoir-apprendre ou savoirs socio-culturels. Selon Érard et Schneuwly (2005), les savoirs sont « filtrés, sélectionnés, transposés, manuels, séquentialisés à l'école » (p. 84) et deviennent enseignables (cf. par ex. la transposition didactique chez Chevallard, 1985/1991). Comme les auteurs le disent, ils sont transformés par l'acte d'enseignement en objets enseignés. En classe, l'enseignant va développer les savoir-faire, les capacités d'agir, soit « des manières d'être, de penser et de faire » (Schneuwly, 2008, p. 51). C'est cette construction des savoirs chez les élèves qui est au cœur des dispositifs de formation et le synopsis pourrait être introduit pour observer cette co-construction entre l'enseignant et les élèves en classe.

Formation après le temps de stage II

Les derniers cours après le temps de terrain II sont consacrés à l'analyse des leçons données. Les analyses se basent sur les leçons filmées, les observations faites et les discussions avec le formateur de terrain. Les critères spécifiques sont utilisés comme les apprentissages visés et les acquis des élèves, l'approche didactique de la leçon (étapes, activités, formes sociales de travail, démarches de compréhension, production, y compris la grammaire et le vocabulaire) ou la comparaison entre le déroulement prévu et effectif des moments remarquables, que cela soit une réussite ou un moment posant problème. Ces analyses sont faites pour les deux cycles (moments



remarquables) et complétées en cours d'allemand par des apports théoriques portant sur des liens entre les langues : les approches interlinguistiques du PER (2012).¹¹ Plus concrètement, il est demandé aux enseignants en formation de retourner dans les moyens d'enseignement et de réfléchir à l'exploitation des activités en faisant des liens entre les langues L1-L2-L3, y compris d'autres langues présentes dans la classe, et entre la langue et la culture. Ils analysent des activités comme des *language links* en miroir avec les prescriptions officielles. Les thématiques nécessitant un approfondissement sont également proposées. Celles-ci concernent les échanges linguistiques, l'évaluation, les aménagements pour les élèves à besoins particuliers (Felber & Michel, 2012; Bosse, 2004), la transition vers le cycle d'orientation, l'allemand au cycle I ou l'âge et l'apprentissage des langues (cf. par ex. Heinzmann, Paul, Hilbe, & Schallhart, 2019; Lambelet & Berthele, 2014; Lenz *et al.*, 2019). Ici, un défi est de faire le choix des thématiques à travailler en cours et de proposer les autres à titre de lectures. Le dernier cours se termine avec un bilan de formation et la présentation de ressources supplémentaires à disposition des futurs enseignants. En Didactique de l'anglais, le cours est consacré à l'approfondissement des démarches favorisant la communication entre les élèves (cf. conférence d'Elizabeth Alssen, Université de Lapland, Finlande, état 2020). L'évaluation certificative des étudiants se fait sous forme d'un examen oral durant la session d'examens, et se déroule en français ou langue cible. Les étudiants présentent l'analyse des leçons données sur le temps de stage II et défendent leurs points de vue (démarches didactiques, choix des objectifs, étapes et leur articulation, différenciation...). L'accent n'est pas mis sur la réussite ou non de leurs leçons, mais sur l'analyse critique et les réflexions formulées *a posteriori*, soit à l'image de *reflective practitioner* (cf. Schön, 2016).

Conclusion

En résumé, cet article a été consacré aux dispositifs de formation en Didactique de l'allemand et de l'anglais dans le canton de Genève, en présentant leur organisation et quelques aspects théoriques, méthodologiques et scientifiques. Les deux dispositifs étant similaires, nous nous sommes concentrée sur les points communs, en relevant quelques particularités. Le regard sur ces dispositifs nous amène à rappeler brièvement les défis à relever et à proposer des pistes d'ajustements. Un des défis majeurs est la conciliation des contraintes universitaires et celles du terrain, ce qui peut s'avérer plus difficile dans certains contextes scolaires. Notre souhait est de maximiser le potentiel de collaboration avec les formateurs de terrain, dans le but de la professionnalisation des futurs enseignants ; ceci dépend de leur disponibilité, pratiques, ou compréhension de la formation. Plusieurs pistes d'amélioration des dispositifs présentés s'ouvrent à nous : développer davantage de

11. Les axes thématiques L17 (degré I) et L27 (degré II) sont consacrés à ce sujet ; ils sont communs pour toutes les langues enseignées à l'école. Les élèves observent et manipulent d'autres langues dans le but de découvrir et faire des liens entre diverses pratiques langagières et de mieux comprendre, entre autres, le fonctionnement de la langue de scolarisation, voire de sa langue d'origine. Le recours à EOLE (2003) ou à d'autres outils est possible.



bonnes pratiques à montrer et discuter avec les enseignants en formation dans le domaine de la didactique intégrée des langues, en travaillant sur la posture de l'enseignant visant à développer des attitudes positives chez les élèves à travers des activités ludiques ; faire réfléchir en formation sur ce qui signifie être un modèle langagier pour la classe ; inclure davantage l'enseignement d'aspects culturels ou s'intéresser aux nouvelles technologies au service de l'apprentissage des langues.

De manière plus générale, la formation initiale est un lieu où les pratiques des futurs enseignants sont prises en compte et les savoirs de référence co-élaborés avec eux. En reprenant l'expression de Dolz, Gagnon, Laurens, Marmy et Surian (2018), elle fait partie des « systèmes de détermination multiples » (p.91), c'est-à-dire qu'elle est composite, originale et singulière à la fois, dépendant des disciplines scolaires et du contexte socio-historique dans lequel elle s'inscrit. Il s'agit d'une sorte de « feuilleté » où les objets de formation sont construits par les acteurs de la formation et modifiés « sous l'effet de l'activité du formateur, ses gestes et ses outils donnant un sens particulier aux objets proposés » (ibid., p.92). Dans le cas des dispositifs pour les langues étrangères, la formation initiale contient autant d' aspects didactiques que langagiers. Il nous reste à espérer que les pratiques des futurs enseignants soient influencées par les cours de formation initiale : ses apports théoriques, discussions, réflexions et les langues dans lesquelles elle se déroule.

En Didactique de l'allemand (et de l'anglais), les deux langues – langue cible et français – sont plus ou moins alternées, selon les thématiques traitées et les objectifs des activités poursuivis. Cela permet d'avoir des discussions sur les aspects didactiques et de travailler sur les compétences langagières. À propos de l'usage de deux, voire plusieurs langues au niveau tertiaire, Schauber (2012) souligne l'importance de principes régissant les cours de formation initiale, à savoir le concept de la « pluripédagogie », conférant une plus-value au développement professionnel des enseignants. Ces principes sont basés sur l'idée que les futurs enseignants n'ont peut-être pas toujours les compétences nécessaires pour faire une transition entre deux langues et sur l'idée que le « double usage langagier peut donner l'accès à un champ plus élargi de notions théoriques et pratiques dans la formation des enseignants contrairement au cadre monolingue » (ibid, p. 152, notre traduction).¹² Nous nous inscrivons dans cette perspective dans la formation initiale, où les langues sont vues comme ressources langagières utilisées dans le but de formation. Comme le dit Schauber (2012), l'utilisation simultanée des langues, tant du côté du formateur que des enseignants en formation, et l'exploitation des ressources (de la littérature proposée) qu'offrent ces langues, apportent des perspectives de formation amplifiées car l'enseignant peut puiser dans une variété de savoirs et mieux s'orienter ensuite sur le terrain.

12. «[...] dual language use can confer access to an enlarged field of theoretical and practical notions in teacher education in ways that monolingual settings may not».



Références

- Blanchet, A. (2015). *Dire et faire dire* : l'entretien. A. Colin.
- Bosse, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école. Dans S. Valdois, P. Colé et D. David (dir.), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (p. 233-258). Solal.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). La Pensée sauvage.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2012). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe / Unité des politiques linguistiques.
- Council of Europe (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Council of Europe / European Centre for Modern Languages.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2019-2020). *Cadre pédagogique. Cycle élémentaire. Année scolaire 2019-2020*. DIP - DGEO.
- Dolz, J., Gagnon, R., Laurens, V., Marmy, V. et Surian, M.A. (2018). Méthodologie. Dans J. Dolz et R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p. 91-113). Presses Universitaires du Septentrion.
- Endt, E., Koenig, M., Krulak-Kempinsky, K., Pistorius, H. et Ritz-Udry, N. (2017). *Junior. Deutsch für die Romandie. 8. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Koenig, M., Ritz-Udry, N. et Pistorius, H. (2016). *Junior. Deutsch für die Romandie. 7. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., Koenig, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2015). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 6. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Endt, E., Schiffer, A.-K., König, M., Ritz-Udry, N., Brohy, C., Marti, L. et Pistorius, H. (2014). *Der grüne Max. Deutsch für die Romandie. 5. Klasse*. Klett-Langenscheidt.
- Érard, S. et Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? Dans J.-P. Bronckart, E. Buela et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 69-97). Presses universitaires du Septentrion.
- European Commission. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice.
- Felber, S. et Michel, J. (2012). *Les aménagements pédagogiques mis en place pour les élèves présentant une dyslexie : points de vue des enseignant-e-s et des élèves [mémoire de master]*. Université de Genève.
- Gagnon, R. et Martinet, C. (en collaboration avec Detcheverry, C. et Bourdages, R.). (2021). Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement. *Forumlecture*, 1, 1-14.
- Goroshanina, N. (1995). Übersichten und Regeln zur deutschen Phonetik. *Fremdsprache Deutsch*, 12, 58-60.
- Hall, G. et Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning : state of the art. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Heinzmann, S., Paul, S., Hilbe, R. et Schallhart, N. (2019). Échanges linguistiques au niveau primaire. Influence sur la motivation pour l'apprentissage des langues et les compétences productives. Institut de plurilinguisme.
- Hughes, G. et Moate, J. (2007). *Practical Classroom English*. OUP.
- Institut universitaire de formation des enseignants et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (2016). *Formations en enseignement primaire et spécialisé. Guide de l'étudiante et de l'étudiant*. Université de Genève.
- Jacquín, M. (2016). Enseigner l'exposé oral dans une perspective inter-linguistique : des prescriptions officielles à la planification et réalisation en classe. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes* (p. 237-260). Presses universitaires de Namur.
- Jacquín, M. (2018). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités. Dans M. Jacquín, G. Simons et D. Delbrassine (dir.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (p. 11-35). Peter Lang.



- Jacquin, M. et Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. (2014). *Enseigner des genres textuels au secondaire I: approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français) - Rapport final*. Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme.
- Kuster, W., Egli Cuenat, M., Klee, P., Roderer, T. (avec la coll. de D. Zappatore et al.) (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré primaire*. PH St. Gallen.
- Lambelet, A. et Berthele, R. (2014). Âge et apprentissage des langues à l'école. *Revue de littérature*. Institut de plurilinguisme.
- Lenz, P., Karges, K., Kull, A., Berger, E., Kappler, D. et Roderer, T. (2019). *Computerbasierte Erfassung von Fremdsprachenkompetenzen im Unterricht der Primarstufe. Bericht zum Projekt „Erfassung von Entwicklungsprofilen im frühen schulischen Fremdsprachenlernen“*. Institut für Mehrsprachigkeit.
- Loeliger, M. (2015). *Funktionale Redemittel von Primarlehrpersonen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Schlussbericht Phase II, 2013-2015. (Forschungsprojekt 2013-10-004)*. PH Freiburg.
- Neuner, G. et Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. (2003). *Éducation et Ouverture aux Langues à l'école (vol. 1-2)*. CIIP.
- Pogranova, S. (2021). Enseigner la production orale en langues étrangères. *Educateur*, 2.
- Pogranova, S. (2020). Enseigner la compréhension de l'oral en langues étrangères. *Educateur*, 9, 30-31.
- Pogranova, S. (2020). *Les pratiques des enseignants en formation initiale: la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire*. Peter Lang.
- Pogranova, S., Brauchli, B. et Elmiger, D. (2017). Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue. *Études en Didactiques des langues*, 28, 97-112.
- Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P. et Parminter, S. (2013). *MORE! 7^e Student's Book*. Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., Parminter, S. et de Henseler, Y. (2014). *MORE! 8^e Student's Book*. Cambridge University Press and Helbling Languages.
- Sales Cordeiro, G., Ronveaux, C. et équipe GRAFE. (2009). Le recueil et le traitement des données. Dans B. Schneuwly et J. Dolz (dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 83-100). Presses universitaires de France.
- Schauber, H. (2012). A pluripedagogical and dual language approach to teacher education. *Synergies Europe*, 7, 151-172.
- Schauber, H. (2015). Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education. *Gist Education and Learning Research Journal*, 11, 118-137.
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la «transposition didactique». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français: Fondements d'une discipline* (p. 47-59). De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Schön, D.A. (2016). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Routledge.
- Turnbull, M. (2009). Alternance de codes dans la classe de langues: impensable? profitable? *Babylonia*, 1, 19-22.
- Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.