

LES GENRES TEXTUELS EN LANGUES ETRANGERES :

ENTRE THEORIE ET PRATIQUE

M. JACQUIN, G. SIMONS, D. DELBRASSINE

(ÉDS. SCIENTIFIQUES)

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS.....	4
VOLET I - LE GENRE TEXTUEL : CONSIDERATIONS THEORIQUES ET HISTORIQUES.....	7
INTRODUCTION.....	8
Marianne Jacquin. Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités	9
Germain Simons. De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes.....	23
Hans-Heino Ewers. Le roman jeunesse, une lecture scolaire dont l'histoire reste à faire. L'exemple de l'espace germanophone.....	44
Daniel Delbrassine. L'hybridation des genres dans la littérature pour la jeunesse : au service d'une préoccupation didactique?	52
Pistes de formation.....	61
VOLET II - LE GENRE TEXTUEL COMME OBJET ENSEIGNÉ OU À ENSEIGNER ?.....	63
INTRODUCTION.....	64
Marianne Jacquin. Enseigner le récit policier simplifié et ses « entours » : de la multi-fonctionnalité des textes en langue étrangère.....	65
Luiza Guimarães-Santos. Enseigner la production écrite en FLE à travers le genre textuel de l'itinéraire de voyage: réflexions sur l'utilisation de textes authentiques.....	86
Suélen Maria Rocha. Contraintes et libertés textuelles dans les récits de voyage des apprenants de FLE.....	101
Pistes de formation.....	116

PARTIE PRATIQUE : CANEVAS DIDACTIQUES ET EXEMPLES DE SÉQUENCES INTÉGRANT LA NOTION DE GENRE TEXTUEL.....118

INTRODUCTION.....119

Germain Simons. Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères

.....121

Cathy Franssen Apprendre à parler de littérature avec une *Kurzgeschichte*.....140

Ann-Catherine Douin. Une séquence didactique articulée autour des contes et des parodies de contes.....148

Pierre Pagnoul. Réguler et optimiser le débat de société.....155

Adeline Struvay L'entretien d'embauche et les démarches liées à la recherche de stages.....165

Pierre Geron La condensation et la traduction d'une critique de film : décoder le genre pour délinéariser la lecture du texte source.....176

Quelques réflexions sur les séquences didactiques.....187

Pistes de formation.....191

SYNTHESE ET PERSPECTIVES.....193

SUGGESTIONS POUR L'UTILISATION DE L'OUVRAGE EN FORMATION.....198

Suggestions pour l'utilisation de l'ouvrage en formation

Le public que nous avons présent à l'esprit est composé, pour la formation initiale (FI), de futurs enseignants de langues modernes dans le secondaire (supérieur), et, pour la formation continue (FC), de professeurs de langues du secondaire expérimentés, mais qui ne le sont pas nécessairement dans le domaine de l'enseignement des genres textuels (GT). Nous n'abordons pas ici l'usage de ce livre dans le cadre de séminaires de *recherche* du type « école doctorale » ou autre. Si nous ne le faisons pas, ce n'est pas parce que nous estimons que ce public spécifique n'est pas susceptible d'être intéressé par cet ouvrage, mais parce que ces chercheurs, déjà familiarisés avec cette thématique des GT, n'ont pas besoin d'un dispositif pédagogique particulier pour assimiler de tels contenus. En revanche, nous espérons que les *pistes de formation* proposées à la fin de chaque partie de l'ouvrage, et plus particulièrement les rubriques « s'approprier les concepts » et « s'initier à la recherche », aideront le lecteur-chercheur à assimiler certaines notions théoriques et lui ouvriront d'autres voies de recherche que celles dans lesquelles il s'est déjà engagé.

Pour alléger le texte, nous utilisons le terme « étudiant/enseignant » (E/E) pour désigner à la fois les étudiants en FI et les enseignants en FC, le terme « formateur » pour désigner tant l'enseignant à l'Université ou en Haute École et ses assistants en FI que le formateur en FC, le terme « formation » pour désigner à la fois la formation continue et un cours dans le cadre de la FI. Certes les contextes de la FI et de la FC varient sensiblement, mais les principes que nous évoquons ci-dessous sont suffisamment généraux pour être applicables aux deux.

UN DISPOSITIF DE FORMATION EN CINQ ETAPES

Selon notre expérience en tant qu'enseignants dans le supérieur et en tant que formateurs d'enseignants, les nouveaux savoirs présentés dans le cadre d'une formation n'ont de réelles chances d'être *intégrés* par les (futurs) enseignants que si le dispositif de formation dépasse le (simple) *discours* théorique sur ceux-ci. Pour tendre vers plus d'efficacité, nous pensons donc qu'un dispositif de formation – que ce soit en FI ou en FC – gagne à être organisé en plusieurs étapes, alternant l'exposition à de nouveaux savoirs, l'usage de ceux-ci, leur transfert à la pratique et un retour réflexif sur cette expérimentation et sur les savoirs initialement présentés.¹ On peut synthétiser les grandes étapes de ce dispositif comme suit :

¹ En ce qui concerne la FC, cela signifie que nous l'imaginons organisée en minimum deux journées (T1 et T2), séparées par une période d'un mois, environ, ce qui permet une expérimentation en classe par les enseignants, qui sera exploitée lors de la deuxième journée (T2).

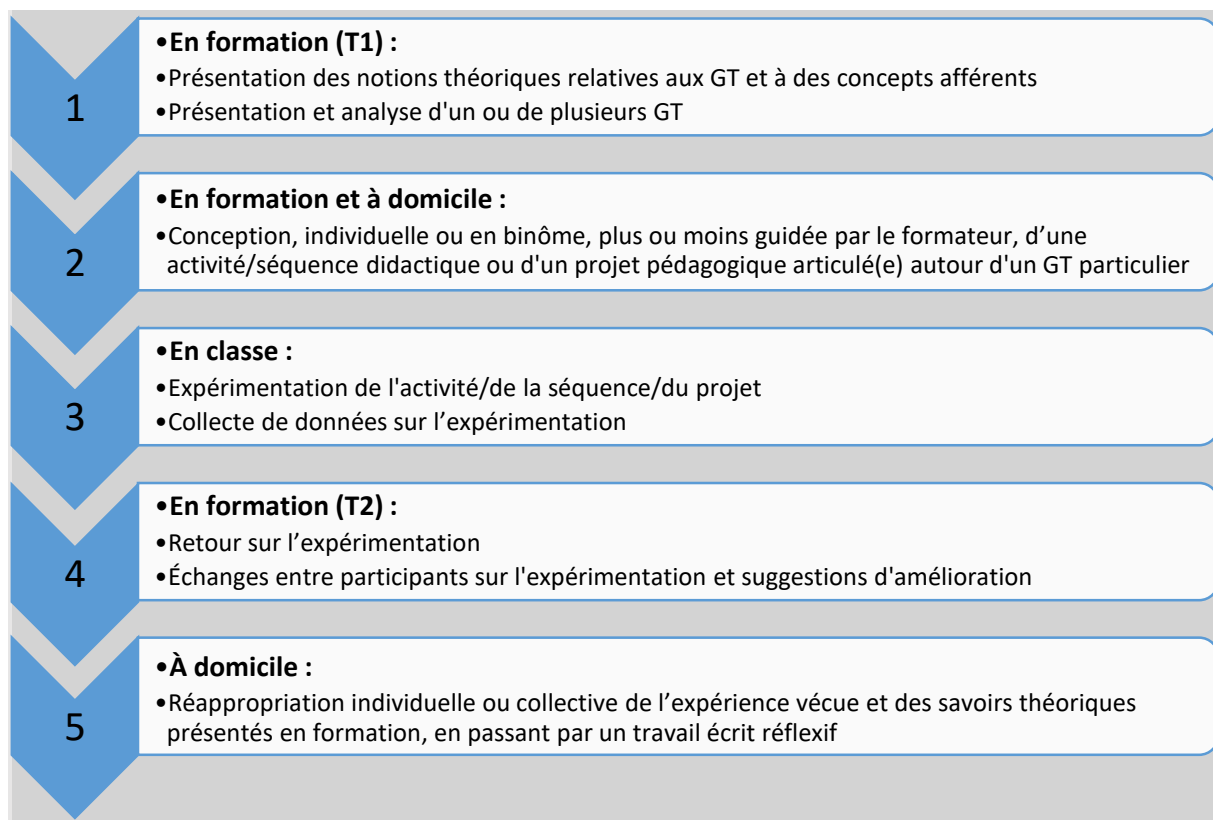


Figure 1. Les grandes étapes possibles d'une FI/FC sur l'enseignement des GT.

L'OUVRAGE COMME RESSOURCE PRINCIPALE : LE TRAVAIL SUR LES TEXTES

Avant de passer à l'analyse de la figure 1, relevons que d'autres articulations sont également possibles. Ainsi, on peut imaginer une démarche plus inductive où on partirait d'une expérimentation réalisée en classe (2 et 3), que l'on ferait analyser de manière critique (4), puis en faire isoler les savoirs de recherche (1), avant de synthétiser les acquis dans un travail personnel réflexif (5).

Dans l'étape 1 de notre dispositif, plusieurs possibilités s'offrent au formateur. Nous ne développons pas ici la technique classique – dépassée diront certains –, qui consiste à présenter, de manière transmissive, une synthèse de l'ouvrage ou de certaines parties de celui-ci (sous forme de PowerPoint ou autre). Ce type de présentation *ex cathedra* est en effet bien connu de nos lecteurs qui l'ont sans doute vécue, voire subie, et ils en perçoivent parfaitement les avantages, mais aussi les limites. Ci-après, nous nous concentrons sur des alternatives qui sollicitent plus la participation active des E/E en formation.

LA CLASSE INVERSEE

Comme son nom l'indique, la classe *inversée* (« flipped classroom » en anglais) est une approche qui inverse les rôles assignés à l'enseignant et aux étudiants. Le principe de base est que ces derniers sont censés lire/étudier leurs cours à domicile, ceci afin que le cours à proprement parler puisse se focaliser sur la clarification de la matière et sur des activités d'appropriation et de transfert des nouvelles connaissances. En réalité, cette approche n'est pas, en soi, tout à fait nouvelle : quand, dans la méthode indirecte, le professeur demandait aux élèves de lire un roman à domicile et qu'il se concentrait, au cours, sur l'analyse de celui-ci, il appliquait déjà, un des principes de base de la classe inversée.² On en

² Ce qui se fait encore aujourd'hui dans certaines classes de langue et au cours de langue première.

fait également dans l'enseignement supérieur quand on demande aux étudiants de préparer le cours en lisant les chapitres du syllabus ou de l'ouvrage de référence, en voyant les diapos du Power Point, ou en visionnant les capsules audiovisuelles d'un MOOC³.

Il va sans dire que cette approche ne peut être efficace que si la très grande majorité des étudiants jouent le jeu de la préparation à domicile, ce qui n'est pas nécessairement toujours le cas. Toutefois, cette phase de préparation a plus de chances d'être perçue par les étudiants comme indispensable si ceux-ci savent que les textes à lire seront directement utiles pour la réalisation d'une tâche, comme c'est le cas dans le dispositif que nous avons présenté dans la figure 1. En effet, il s'agit ici de s'approprier de nouveaux savoirs (1) pour les mobiliser dans la conception d'une séquence didactique (2) qui sera testée sur le terrain (3), puis présentée aux autres membres du groupe (4), séquence qui fera l'objet d'une analyse réflexive en fin de formation (5). Par ailleurs, cette étape 1 a également plus de chances d'être couronnée de succès si un lien est établi par le formateur entre les savoirs abordés au cours et l'expérience d'enseignement des E/E. Ainsi, à l'entame du cours, le formateur pourrait/devrait demander aux E/E de relater des expériences d'enseignement des GT, plus ou moins positives, et greffer son cours en partie sur ce vécu expérientiel. Dans cette perspective – encore plus adéquate dans le cadre de la FC étant donné l'expérience utile de ce public spécifique – la formation aidera les enseignants à mieux comprendre leur expérience professionnelle dans ce domaine, à percevoir la plus-value de ce qui est présenté par le formateur pour leur propre pratique, mais aussi à anticiper les problèmes auxquels ils pourraient être confrontés.

Concrètement, en ce qui concerne les volets I et II de l'ouvrage, on pourrait imaginer que le formateur répartisse les sept contributions sur un certain nombre de séances de cours et qu'il demande aux étudiants de préparer un texte pour chaque séance. En présentiel, le cours à proprement parler pourrait alors consister à :

1. vérifier la compréhension des textes et, au besoin, clarifier certains concepts mobilisés dans les lectures ;
2. questionner ces textes, les confronter à d'autres textes⁴ sur la même thématique ;
3. transférer les acquis à de nouveaux documents (GT, prescrits légaux, manuels...)
4. encadrer les premières étapes de la conception d'une séquence didactique expérimentale ou d'un (micro-)projet de recherche.

Les *pistes de formation* reprises à la fin de chaque volet pourront ici s'avérer très utiles pour le formateur. La rubrique « S'approprier les concepts » pourra baliser la première et la deuxième étapes. Certaines questions de cette rubrique pourront également être données aux étudiants *avant* le cours pour rendre leur lecture plus active. Par ailleurs, si cette étape 1 est mise en lien direct avec la pratique enseignante, ces lectures devraient répondre, naturellement, à des questions que les E/E se sont posées avant la formation. Pour la 3^e étape, le formateur pourra s'appuyer sur les tâches proposées dans la rubrique « Situer et analyser sa pratique ». Quant à l'étape 4, si la formation est plutôt orientée vers l'enseignement, ce sera la rubrique « Mettre en œuvre en classe » qui sera directement utile, et si elle est davantage orientée vers la recherche, ce sera la rubrique « S'initier à la recherche ». Relevons que, dans le cadre spécifique de la FI, nous pensons qu'il est indispensable d'apprendre aux futurs enseignants à adopter aussi une démarche de type scientifique dans la conception et l'évaluation de leurs séquences didactiques (revue de la littérature sur le GT ciblé et sur le dispositif pédagogique adopté, collecte de données pour mieux comprendre le processus d'enseignement/apprentissage et/ou ses effets sur la performance des élèves, analyse des données, bibliographie...).

³ Les MOOC (« massive open online course »), qui connaissent un essor fulgurant, reposent aussi, en grande partie, sur ce principe du travail autonome. À titre d'exemple, voir le MOOC *Il était une fois la littérature de jeunesse*, réalisé par l'Université de Liège et diffusé sur France Université Numérique (FUN), au printemps 2017.

⁴ On peut en effet imaginer que le formateur travaille avec un *portefeuille* de lectures, issus de différents ouvrages, portant sur la même thématique : l'enseignement des genres textuels en langues (étrangères).

En résumé, la classe inversée – même si elle n’est pas la panacée et si elle ne peut être systématisée à toute la formation –, permet de passer d’un modèle centré sur l’enseignant vers un modèle davantage focalisé sur l’apprenant. Dans cette approche, le formateur est davantage un *guide* et une *personne ressource* qu’un transmetteur de savoirs. Mais il est une autre technique qui met encore davantage l’apprenant au cœur de l’apprentissage.

LA CLASSE-PUZZLE

Comme pour la classe inversée, cette technique de la classe-puzzle (« Jigsaw classroom » en anglais) n’est pas non plus totalement neuve.⁵ Quand le professeur (de langue) demande aux élèves de lire attentivement un paragraphe/texte et de partager son contenu avec un élève ayant lu un autre paragraphe/texte, il adopte un des principes-clés de cette technique qui est l’échange d’informations.

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) synthétisent les principes de la « classe-puzzle » comme suit :

1. Un thème général de recherche est proposé aux élèves. Il est divisé en plusieurs sous-thèmes, qui seront traités chacun par un *groupe d’experts*⁶. [...]
2. Chaque membre d’un groupe va se consacrer à une recherche sur son sous-thème, soit, quand la chose est possible, au travers d’une **étude de cas**, soit en tant que *spécialiste occasionnel d’un certain type de ressources documentaires*. [...]
3. Les différents experts rejoignent leurs groupes soit avec des notes qui résument leurs différentes recherches, soit avec des documents « bruts », qui seront lus ensemble. Dans le premier cas, les élèves pourront passer immédiatement à la synthèse (point 4), dans le second, ils devront coopérer à la compréhension des documents et à la sélection des éléments pertinents qu’ils fournissent.
4. Chaque groupe d’experts prépare une synthèse de son travail, un matériel didactique à destination des autres élèves de la classe.
5. Pour assurer la communication du fruit de leurs recherches, chaque groupe d’experts s’adresse directement au groupe-classe, ou, selon une formule plus coopérative, chaque groupe d’experts délègue un de ses membres dans un des groupes d’apprentissage constitués pour la circonstance. [...]
6. On peut éventuellement demander que chaque groupe d’apprentissage produise à son tour un document de synthèse (poster, panneau, etc.) ; ces différents documents feront dans ce cas l’objet d’un travail final de comparaison.

Terwagne, Vanhulle & Lafontaine (2003, pp. 172-173)

Bien sûr, il s’agit d’adapter la technique au contexte (FI ou FC) et au public cible de la formation, en l’occurrence des (jeunes) adultes. Pour illustrer notre propos, prenons le cas de la *partie pratique* de l’ouvrage, qui comporte, outre l’introduction et le texte de clôture, une tentative de cadrage théorique et cinq contributions présentant chacun une séquence didactique sur un GT particulier.

Avant la formation, tous les membres du groupe ont pour tâche de lire à domicile l’introduction de cette partie théorique et le texte de cadrage « Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l’enseignement des langues étrangères » (Simons), qui assurent la compréhension globale des deux grands canevas didactiques. En plénière, le formateur procède comme indiqué dans la classe inversée (étapes 1 et 2) afin de vérifier la compréhension de ce texte de cadrage et répondre aux éventuelles questions. Ensuite, il peut adapter librement les principes de la classe-puzzle, par exemple, comme nous le proposons ci-après :

⁵ Cette technique d’enseignement a été inventée en 1971 par le sociologue et psychologue américain Elliott Aronson (voir Aronson, 1978).

⁶ En gras dans l’original.

1. Distribution des 5 textes sur les GT. S'il y a, au total, 40 E/E inscrits à la formation, il y aura donc chaque fois 8 personnes qui recevront le même texte (cf. Groupes « experts »). Dans la mesure du possible, le choix des textes peut se faire sur la base des centres d'intérêt des E/E. Chaque E/E lit son texte attentivement et en synthétise le contenu.
2. Le formateur regroupe tous les experts du texte 1, du texte 2, etc. (groupes HOMOGENES). Les E/E partagent leur synthèse et en produisent une seule, commune⁷.
3. Le formateur crée 8 groupes composés d'un expert de chaque texte (groupes HETEROGENES) : échange d'informations sur les 5 textes. Comme présenté ci-dessous, ce partage d'informations peut se faire sur la base d'une grille d'écoute, permettant de conserver une trace de ces échanges :

	<i>Langue</i>	<i>Classe</i>	<i>Genre textuel ciblé</i>	<i>Canevas didactique adopté</i>	<i>Grandes étapes de la séquence</i>	<i>Résultats observés</i>	<i>Transférabilité à mon contexte d'enseignement ?</i>	<i>Autres commentaires</i>
Texte 1								
Texte 2								
Texte 3								
Texte 4								
Texte 5								

4. Retour en plénière. Pour réaliser la synthèse des 5 textes, le formateur peut choisir de s'appuyer d'abord sur les E/E qui **n'étaient pas** experts du texte, et puis faire corriger les informations erronées ou faire compléter les informations manquantes par les E/E experts.
5. Transfert des acquis à de nouveaux documents (autre GT, autres prescrits légaux, autres manuels...)
6. Conception collégiale d'une séquence didactique expérimentale ou d'un (micro-) projet de recherche.⁸

Ici aussi les pistes de formation présentées à la fin de chaque volet (rubriques « appliquer en classe » et « s'initier à la recherche ») seront précieuses pour les E/E.

L'OUVRAGE COMME OUTIL : LE TRAVAIL AVEC LES TEXTES

En ce qui concerne *l'étape 2*, l'E/E trouvera dans l'ouvrage des textes de cadrage, entre autres, sur le *choix* des GT à enseigner (ou pas) et sur la *didactisation* de ceux-ci en classe (Jacquin et Simons, volet II). Par ailleurs, la partie *pratique* propose 5 exemples de séquences didactiques portant sur 8 GT différents : débat de société régulé (Pagnoul), critique de film (Geron), Curriculum vitae, entretien d'embauche, lettre de motivation (Struvay), *Kurzgeschichte* (Franssen), conte et parodie de conte (Douin)⁹, auxquels il faut ajouter 4 autres GT dans le volet II : récit policier simplifié (Jacquin), annonce immobilière (Simons), récit de voyage (Rocha), itinéraire de voyage (Guimarães-Santos), et 3 autres encore, en littérature de jeunesse, dans le volet I : l'album, le docu-fiction ou « documentaire narratif », le roman pour la jeunesse (Delbrassine et Ewers). Même si tous ces textes n'offrent pas une didactisation du GT abordé, ils présentent tous une réflexion sur les caractéristiques de ces GT, analyse qui nous semble indispensable avant d'aborder un GT en classe. Par ailleurs, le texte de cadrage dans la partie pratique

⁷ On pourrait aussi imaginer de demander aux E/E de préparer une liste de questions sur cette synthèse (QCM et/ou questions ouvertes), questions qui seraient alors posées aux étudiants des autres groupes dans les phases 3 et 4, mais il nous semble que ce procédé est un peu trop « scolaire » pour ce type de public.

⁸ Cette phase ne sera qu'amorcée en formation, et devra être poursuivie en dehors de la formation.

⁹ La rubrique « pistes d'amélioration » à la fin de chaque contribution permettra aux E/E de pallier certaines failles de la séquence originale.

(Simons) présente deux canevas didactiques possibles pour l'enseignement des GT, qui peuvent être adoptés et/ou adaptés pour l'enseignement de GT non-abordés dans cet ouvrage.

Comme cela a été esquissé à la fin de la *partie pratique* dans le texte « Quelques réflexions sur les séquences didactiques », d'autres dispositifs que la *séquence* didactique sont possibles, dont le *projet* pédagogique, *l'accès-libre* ou encore *l'apprentissage en tandem*. Le projet mis en place par l'E/E pourrait d'ailleurs explorer un de ces autres modes d'enseignement, en s'appuyant sur des ouvrages de référence dans le domaine pédagogique.

Selon les pré-acquis des E/E dans le domaine des GT, et en fonction des moyens humains dont dispose l'équipe de formation, cette phase de conception didactique sera plus ou moins *encadrée* par le(s) formateur(s). Cette séquence pourrait aussi être co-construite en binômes d'E/E, avec éventuellement un E/E expérimenté et un autre plus novice (dans le domaine de l'enseignement des GT). Ce travail en binôme pourrait aussi s'avérer très utile pour les phases 3 et 4 du dispositif.

Notons enfin que si on dépasse le cadre de la mise en pratique didactique et que l'on adopte une démarche scientifique (voir *supra*), il convient de penser, dans l'élaboration de la séquence, à des outils qui permettent d'observer le processus d'apprentissage et ses effets, et donc de prévoir le temps nécessaire à leur mise en œuvre dans la séquence expérimentale. Par exemple, on pourrait imaginer, à l'instar de ce que Franssen a fait (voir *partie pratique*), qu'avant le début de la séquence, un binôme d'E/E travaillant sur un GT particulier collecte des données sur les pré-connaissances des étudiants dans le domaine générique (prétest), et qu'une mesure identique soit prise en fin de séquence (posttest), ceci afin d'évaluer l'évolution de ces connaissances suite à la mise en place de la séquence. La mise en perspective « expérientielle » testée, entre autres, par Struvay (voir *partie pratique*), peut être une autre technique, certes plus lourde, pour comparer les effets de la séquence sur l'apprentissage d'un GT qui est abordé tant au niveau réceptif que productif.¹⁰

Si l'étape 3 est réalisée en binômes¹¹, trois grandes formules sont théoriquement envisageables : un partage des leçons qui composent la séquence entre les deux E/E¹², une répartition des activités à l'intérieur de chaque leçon de la séquence ; enfin, on peut imaginer que les deux E/E se répartissent la classe en sous-groupes, par exemple lors d'activités de consolidation menées simultanément. Cette formule de binôme permet également de collecter des données sur le processus d'apprentissage et sur ses résultats, car pendant qu'un des deux E/E enseigne, l'autre peut observer la classe, prendre des notes, remplir une grille d'observation, enregistrer/filmer. L'enregistrement peut bien sûr porter sur la performance des élèves (mise en perspective expérientielle et réalisation de la tâche finale de communication)¹³, mais aussi sur les interactions entre professeurs et élèves, et/ou entre élèves. Dans ce second cas, ces interactions pourraient faire l'objet de *transcriptions* (voir volet II, texte de Jacquin ; et *partie pratique*, texte de Struvay) qui permettront une analyse plus fine du processus d'apprentissage et des interactions verbales.

Ces traces collectées par les E/E peuvent aussi servir à illustrer la séquence lors du retour en formation (Étape 4) afin de la rendre plus tangible. Ainsi, chaque binôme pourrait être amené à présenter son plan de séquence en montrant quelques extraits-vidéo pré-sélectionnés.¹⁴ D'autres traces,

¹⁰ Les deux dispositifs (cf. Franssen, Struvay) peuvent, bien sûr, être cumulés.

¹¹ Dans le cadre de la FI, le binôme peut aussi être composé de l'étudiant et de son maître de stages.

¹² Par exemple, sur une séquence de 10 leçons, L'E/E a la responsabilité des 5 premières leçons, et l'étudiant B, celles des 5 leçons suivantes.

¹³ ... ce qui permet aussi de fournir un feedback plus précis aux élèves (voir *partie pratique*, Struvay) car différé ; cela permet aussi de comparer la performance avant la séquence et à la fin de celle-ci. Enfin, ces enregistrements peuvent être utilisés les années suivantes, dans la phase du « noticing the gap » (Simons, *partie pratique*).

¹⁴ L'utilisation de la vidéo requiert une autorisation écrite des parents et des élèves/étudiants, ce qui doit être prévu avant d'entamer la séquence. Par ailleurs, il incombe aux formateurs de traiter les questions liées à l'éthique de recherche et aux effets de la caméra en classe.

plus faciles à collecter, peuvent également être exploitées en formation comme les versions successives de la planification des cours, les productions des élèves, le journal de bord de l'E/E, sans compter les feedbacks des collègues et ou des formateurs.

Diverses formules sont envisageables pour mener à bien l'étape 4. Si plusieurs groupes ont travaillé sur des GT, semblables ou apparentés, le formateur peut décider de les placer en sous-groupes afin de leur permettre d'échanger sur leurs expérimentations et de préparer une présentation commune en plénière, par exemple sous la forme d'un PowerPoint intégrant des séquences vidéos et des traces de l'apprentissage (processus et résultats). Pour créer une certaine homogénéité dans les présentations, le formateur pourrait choisir de proposer aux différents groupes de respecter un même canevas de présentation. Ce dernier pourrait s'inspirer des grandes rubriques reprises dans la présentation des cinq séquences de la *partie pratique* de cet ouvrage (cf. *contexte, objectifs et tâches, genre textuel, déroulement, éléments d'évaluation, pistes d'améliorations, bibliographie*).¹⁵ D'autres formes sont envisageables comme une présentation sous forme de posters, de lectures croisées des travaux échangés entre les étudiants, d'étude de cas ou de débats sur un aspect de leur expérimentation.

L'étape 5 ne prendra sans doute pas la même forme ni la même ampleur partout. Par exemple, dans le cadre d'un module de FC de courte durée (deux séances d'une journée), on voit mal les organisateurs demander aux participants d'écrire un compte rendu critique sur la séquence mise en place dans leur classe. En revanche, tous les participants devront disposer de l'ensemble des outils présentés et/ou produits lors de la formation (sous forme de DVD, par exemple). Dans ce cas, chacun devra intégrer les remarques et autres suggestions faites par le formateur et les autres E/E lors de l'étape 4, ce qui implique, quand même, d'adopter une démarche réflexive sur sa pratique enseignante.

Dans le cadre de la FI, on pourrait imaginer un travail de type *portfolio* où l'étudiant serait invité à procéder à un retour réflexif sur la séquence testée en classe (voir *partie pratique*). Ce travail pourrait s'articuler autour de plusieurs axes : 1) un cadrage théorique solide sur le genre textuel ciblé, 2) la présentation du plan de séquences didactique, 3) la présentation des données collectées en classe et l'analyse de celles-ci, 4) la recherche de solutions pour optimiser la séquence originale, 5) une bibliographie¹⁶.

Il va sans dire que les pistes que nous avons proposées dans ce texte peuvent être adaptées en fonction de différents paramètres (nombre d'E/E, âge, pré-acquis dans le domaine des GT et de l'enseignement des langues, type d'expérimentation choisi etc.) et qu'elles peuvent aussi, comme nous l'avons suggéré, varier en fonction des parties de l'ouvrage employé en formation. Au final, peu importe l'approche pédagogique adoptée ; le plus important est que la majorité des E/E soient intéressés par la thématique traitée dans cet ouvrage, qu'ils la comprennent au mieux, qu'ils aient envie de lire d'autres ouvrages et articles scientifiques sur ce sujet et d'expérimenter, dans leur classe, un enseignement des langues articulé autour des genres textuels, ou, à tout le moins, comportant une dimension générique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage.

Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

¹⁵ C'est cette formule que nous avons choisie lors d'une des séances du colloque sur les genres textuels à l'ULg.

¹⁶ Certains de ces portfolios pourraient donner lieu à une publication scientifique. C'est en tout cas en ce sens que la revue *Didactiques en pratique* (ULiège) travaille en proposant, depuis son numéro 3, deux nouvelles rubriques « Échos de la pratique » et « Comptes rendus de mémoires ». L'objectif est double : a) faire partager au plus grand nombre possible des « innovations pédagogiques » qui ont tendance à rester confidentielles, et b) initier ces (futurs) enseignants à la recherche.