

**Alex Rickert**

Dr. phil. Alex Rickert est responsable du Centre d'écriture de la Haute école pédagogique de Zurich. Il enseigne le conseil en écriture, la didactique de l'écriture, le coaching entre pairs et la linguistique. Il est l'auteur d'un livre en allemand consacré aux performances écrites dans le système de formation professionnelle (« Schreibleistungen in der Berufsbildung »).

🕒 25/03/26 🔍 Recherche 🌐 <https://doi.org/10.64829/15243>
(<https://doi.org/10.64829/15243>)

Enseignement de culture générale

L'échelle linguistique, un modèle pour développer systématiquement les compétences en lecture et écriture

Alex Rickert

Fondement essentiel d'une carrière professionnelle réussie, les compétences linguistiques forment un contenu d'apprentissage de premier plan dans le système de formation professionnelle initiale. Aucune approche didactique n'explique pourtant comment développer systématiquement ces compétences tout au long de la formation professionnelle initiale. Le présent article expose le modèle dit de l'échelle linguistique, qui montre la voie à suivre pour passer d'activités et de ressources pédagogiques simples à des activités et des ressources pédagogiques toujours plus complexes – ces dernières devant toutefois s'accompagner de mesures d'encouragement appropriées.

Face à ce contexte, le présent article entend donner une trajectoire pour développer, conformément aux plans d'études, les compétences en lecture et écriture au sein de l'ECG.

Les professeurs de la matière enseignement de culture générale (ECG) ont pour mission d'adapter leurs cours aux nouvelles réalités exposées dans le dernier Plan

d'études cadre concernant la culture générale^[1] ainsi que dans les nouveaux plans d'études école des cantons. Ces plans d'études accordent une grande importance à l'acquisition des compétences linguistiques, tant dans le domaine d'apprentissage « langue et communication » que dans la nouvelle définition donnée aux compétences clés et dans les contenus en rapport avec la société. Posséder de bonnes compétences en lecture et écriture joue un rôle déterminant dans la procédure de qualification également, notamment pour le travail final.

Côté pratique, il est difficile d'avoir une vision d'ensemble des nombreuses exigences linguistiques existantes. Le Plan d'études cadre distingue un grand nombre de modes de communication, de typologies et de formats de discours. Quant aux plans d'études cantonaux, ils continuent à mettre en œuvre ces directives en associant à des domaines d'apprentissage spécifiques les différentes activités linguistiques. Pour l'essentiel, ces représentations demeurent toutefois descriptives, et aucune approche didactique n'explique comment développer systématiquement ces compétences tout au long de la formation professionnelle initiale.

Face à ce contexte, le présent article entend donner une trajectoire pour développer, conformément aux plans d'études, les compétences en lecture et écriture au sein de l'ECG. Y sera présenté, en se fondant sur les nouveaux plans d'études ainsi que sur un bref aperçu de l'état de la recherche sur les performances en écriture et en lecture, le modèle dit de l'échelle linguistique, qui dessine les contours d'un développement systématique des compétences et vise à aider le personnel enseignant à transposer dans ses séquences de cours les objectifs linguistiques formulés dans les plans d'études.

Ce que l'on attend de l'ECG d'après les nouveaux plans d'études

Dans le Plan d'études cadre comme dans les plans d'études école des cantons, les attentes linguistiques sont incorporées à la nouvelle définition donnée aux compétences clés. Ainsi, les personnes formées doivent par exemple savoir « faire la différence entre sources et contenus pertinents et non pertinents », « justifier [leur] point de vue et amener les autres à le partager », et « composer avec les ambiguïtés ». La traduction concrète des compétences linguistiques et communicationnelles figure dans le domaine d'apprentissage intitulé « Langue et communication ». Y sont présentés différentes typologies de discours (p. ex. « narratif »), différents formats (p. ex. « écrit et linéaire ») ainsi que différentes normes et conventions relatives à l'usage, autant de points qui doivent être pratiqués à travers neuf modes de communication différents (p. ex. la réception écrite et visuelle). Une autre exigence linguistique est posée par la réalisation d'un travail final dans le

cadre de la procédure de qualification. Celui-ci, qui peut prendre la forme d'un travail écrit, requiert des compétences en écriture comme en lecture étendues.

Ces différentes attentes le montrent : au cours de leur apprentissage, les personnes en formation doivent apprendre à faire des recherches autonomes afin de trouver des informations (au format numérique), à évaluer de manière critique les contenus des discussions, textes, vidéos ou ensembles de documents multimédias, à traiter ces éléments de discours et, enfin, à créer leurs propres réalisations langagières, que ce soit sous forme orale ou écrite, dans le cadre d'un monologue ou en interagissant avec d'autres personnes.

Les compétences en écriture et en lecture des personnes en apprentissage

Au regard de la grande importance accordée à la langue et à la communication dans l'ECG et dans les autres domaines de la formation professionnelle initiale, on dispose de peu de connaissances scientifiques sur les compétences linguistiques des personnes suivant un apprentissage.

Au regard de la grande importance accordée à la langue et à la communication dans l'ECG et dans les autres domaines de la formation professionnelle initiale, on dispose de peu de connaissances scientifiques sur les compétences linguistiques des personnes suivant un apprentissage. Les connaissances relatives à l'écriture et à la lecture seront récapitulées brièvement ci-après. Pour les compétences en écriture, les résultats de la recherche germanophone tendent à être disparates (pour un aperçu, voir Rickert, 2025 ; les études notamment d'Efing, 2006, 2008 ; Giera, 2020 ; Hoefele et Konstantinidou, 2016 ; Konstantinidou et al., 2022 ; Konstantinidou et Liste Lamas, 2023 ; Lehmann et al., 2004 ; Neumann, 2006 ; Sturm, 2014). On peut toutefois y repérer quelques tendances. On sait pour commencer que deux tiers environ des personnes en formation arrivent à rédiger des textes appropriés d'un point de vue fonctionnel. Pour beaucoup, cependant, structurer clairement un texte n'est pas simple. De nombreuses personnes formées rapportent par ailleurs avoir du mal à choisir le registre de langue adapté ainsi qu'à formuler leurs phrases avec précision. Dans de nombreux cas, enfin, les compétences en grammaire et en orthographe ne sont pas encore tout à fait maîtrisées.

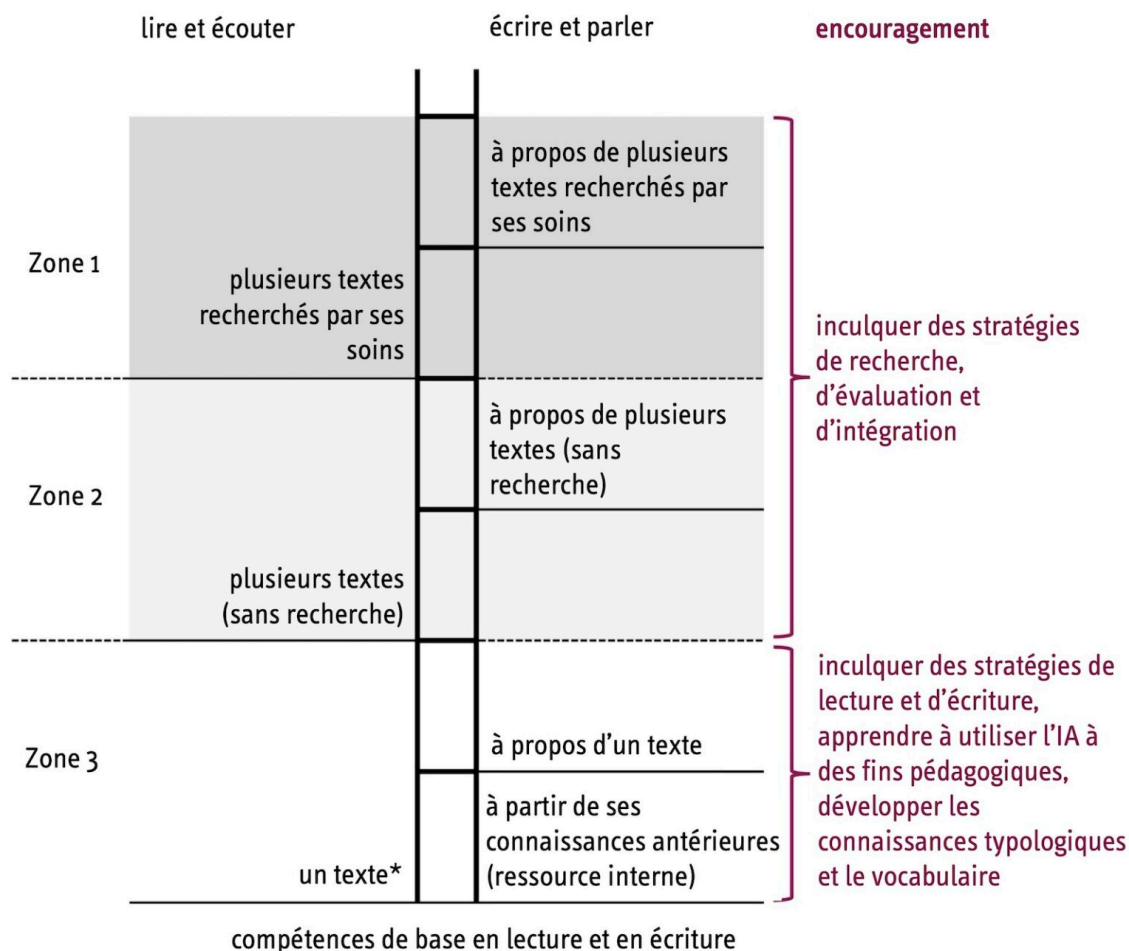
Des difficultés apparaissent également en lecture. D'après les résultats de la dernière enquête PISA (OCDE, 2023), un quart des jeunes âgés de quinze ans ne possède pas

les compétences de base en la matière. Aucune enquête systématique n'est réalisée pour le système de formation professionnelle, mais on sait grâce à quelques études (p. ex. Anslinger et Quante-Brandt, 2010 ; Berková et al., 2025 ; Efinger, 2006) que les personnes en apprentissage ont du mal à comprendre les textes complexes rédigés dans un langage soutenu en particulier, et ce alors même qu'il s'agit de textes souvent rencontrés à l'école professionnelle et dans la vie professionnelle quotidienne (Niederhaus, 2011 ; Parkinson et Mackay, 2016). Du reste, les environnements de lecture numériques entraînent des exigences en plus, car il faut dans ce cas également savoir comparer et évaluer les informations trouvées sur internet avec un regard critique (Philipp, 2020b, 2025).

Dans l'ensemble, les connaissances scientifiques actuelles montrent que les personnes suivant un apprentissage possèdent les compétences de base en écriture comme en lecture, mais qu'elles ont besoin d'être soutenues quand les exigences sont plus élevées, quand un registre de langue soutenu est utilisé et quand les activités sont réalisées dans un environnement numérique.

L'échelle linguistique

Les exigences formulées dans les plans d'études et l'état de la recherche montrent l'importance qu'il y a à investir dans le développement des compétences en écriture et en lecture pendant les cours. Ces compétences doivent se construire progressivement, étape par étape, et faire l'objet d'un entraînement répété. Le modèle de l'échelle linguistique présenté ci-après a pour objectif de fournir aux professeurs des clés pour promouvoir les compétences linguistiques réceptives comme productives de leurs élèves, clés qui leur permettront de créer des activités pédagogiques adaptées.



* La notion de « texte » est utilisée au sens large dans l'ensemble du modèle: elle désigne les textes écrits, mais aussi les ressources audio, graphiques, audiovisuelles et multimodales.

L'échelle linguistique comme modèle pour développer systématiquement les compétences linguistiques (réceptives et productives) dans l'ECG.

L'échelle linguistique fonctionne par étapes successives : au sein d'une zone spécifique, les nouvelles compétences s'acquièrent à partir de celles apprises et exercées dans la zone précédente. Passer directement aux activités de l'échelon supérieur serait en effet trop exigeant. Suivant ce principe, le modèle est découpé en trois zones. À chacune d'elles, la complexité des informations à traiter et, avec elle, la charge cognitive augmentent. Lues de bas en haut, les différentes zones de l'échelle linguistique sont :

- zone 1 : traitement d'une ressource informationnelle – travail de base sur un texte ;
- zone 2 : traitement de plusieurs sources données ;
- zone 3 : traitement de plusieurs sources numériques recherchées par ses soins.

Ces trois zones se distinguent par le fait que la complexité des informations à traiter augmente à mesure que l'on grimpe l'échelle.

Ces trois zones se distinguent par le fait que la complexité des informations à traiter augmente à mesure que l'on grimpe l'échelle. La théorie de la charge cognitive désigne la complexité d'un contenu d'apprentissage sous le terme « intrinsic load », soit « charge intrinsèque ». Cette charge se définit comme l'interaction entre les différents éléments d'information dont on dispose et les liens qu'ils entretiennent entre eux, qui doivent être traités simultanément (Chen et al., 2023 ; Moreno et Park, 2010 ; Sweller, 2010).

Prenons un exemple avec l'écriture : supposons que des personnes suivant un apprentissage rédigent un rapport d'expérience, exercice se situant dans la zone 1 du modèle. Pour réaliser cette tâche, les apprenants et apprenantes doivent reconstruire leurs expériences passées en partant de leurs souvenirs, classer ces expériences chronologiquement, activer ce qu'ils et elles savent sur les différents types de texte existants et rédiger un rapport correspondant au type de texte attendu ainsi qu'au public visé. Dans cette activité, les personnes se rappellent d'une expérience vécue et n'ont pas besoin de recourir à d'autres perspectives ou informations, et un nombre relativement faible d'informations et de liens entre elles doit être activé.

Plus complexes sont les exercices classés dans la zone 3. Prenons l'exemple d'un texte destiné à expliquer, dans le cadre d'une campagne de sensibilisation, dans quelle mesure la consommation de viande est durable et bonne pour la santé. Ici, il faut chercher des sources, puis vérifier que ces sources sont fiables et adaptées aux finalités de l'exercice. Après avoir lu un certain nombre de textes, avoir bien compris et s'être représenté mentalement ce qui s'y trouve, il faut identifier les différentes positions présentes dans ces sources puis démêler ce qu'elles ont de commun et de divergent. En partant de cette base, on rédige ensuite son propre texte en tenant compte des conventions typologiques de l'argumentation.

Comparé au premier exemple (rédaction d'un rapport sur une expérience vécue), ce deuxième exercice s'accompagne d'une plus grande charge cognitive dans la mesure où il est demandé de traiter un grand nombre d'informations et de relations entre ces différentes informations. Pour parvenir à réaliser cette tâche, la personne suivant l'apprentissage doit passer par davantage d'étapes ainsi que mobiliser des aptitudes d'autorégulation et de métacognition plus développées. Les différentes zones formant l'échelle linguistique sont expliquées plus en détail ci-après. Pour chacune d'elles sont mentionnées des idées pour promouvoir le développement des compétences associées. Faute de place, ces idées n'ont pas pu être détaillées plus avant et ne sont donc que brièvement esquissées.

Zone 1 : traitement d'une ressource informationnelle – travail de base sur un texte

L'échelle linguistique présuppose que les personnes en formation disposent des aptitudes fondamentales en lecture et écriture, c'est-à-dire qu'elles sont capables de lire avec fluidité tout en comprenant le sens des textes lus ainsi que de formuler machinalement un discours. En l'absence de ces aptitudes de base, la priorité doit être donnée à leur développement.

Au centre de la première zone de l'échelle se trouve le traitement d'une seule et unique base d'information. Celle-ci se trouve soit dans les connaissances préalables de la personne apprenante, soit dans son expérience passée, soit dans un document ou tout autre média de provenance étrangère. Rapporté à l'écriture et à l'expression orale, cela signifie que les personnes en formation doivent, dans un premier temps, puiser dans leurs connaissances, leurs expériences et leur imagination, puis mobiliser ces ressources à des fins de communication. Des activités envisageables sont les rapports d'expérience, les textes narratifs et fictionnels, les explications, les prises de position, les réflexions ou encore les conversations structurées. D'un point de vue pédagogique, l'accent est mis sur le développement des connaissances typologiques et du vocabulaire ainsi que sur la découverte de stratégies d'écriture fondamentales (par exemple l'élaboration du plan, la formulation et la reformulation). Celles-ci ont en effet prouvé leur efficacité dans le développement des compétences en écriture (Graham et al., 2019 ; Philipp, 2020a). En plus de transmettre explicitement ces stratégies d'écriture, les professeurs peuvent recourir à l'étayage pour développer les connaissances typologiques des apprenantes et apprenants, par exemple en proposant une aide à la structuration ou en recourant à des procédures de texte. Il s'agit là en effet d'une stratégie efficace (Feilke, 2014 ; Rickert, 2021 ; Rübmann, 2018).

Pour s'assurer que les personnes formées comprennent ce qu'elles lisent et arrivent à se le représenter mentalement, il peut être intéressant de transformer le texte lu en production propre.

Concernant la lecture et l'écoute de textes, une compétence de base qu'il est indispensable d'acquérir est la capacité à s'imprégner mentalement de textes (au sens large) de différents genres et dont le niveau de difficulté varie. Il convient ici en particulier d'initier les apprenants et apprenantes aux stratégies de lecture ainsi qu'au travail sur le vocabulaire (Gold, 2018 ; Rosebrock et Nix, 2014) ou d'approfondir

leurs connaissances préalables en la matière. Pour s'assurer que les personnes formées comprennent ce qu'elles lisent et arrivent à se le représenter mentalement, il peut être intéressant de transformer le texte lu en production propre. Cela peut par exemple prendre la forme d'un schéma conceptuel, d'une représentation graphique, d'un résumé écrit, d'une note rédigée dans un journal d'apprentissage, d'un commentaire, d'une recension, d'une imitation ou encore d'une argumentation.

Si le texte lu est censé servir de base à une production écrite ou orale, une nouvelle difficulté émerge : la personne apprenante doit sélectionner des extraits pertinents dans le texte source afin de réaliser l'exercice, puis intégrer ces extraits à son propre texte. Outre les connaissances typologiques et la maîtrise de stratégies d'écriture élémentaires, la personne doit disposer de stratégies de lecture et d'écriture étendues pour venir à bout d'un tel exercice, et ce afin de sélectionner des extraits pertinents qu'elle associera à ses propres réflexions.

On distingue donc, au sein même de la zone 1, une progression qui va de productions basées sur l'expérience et les connaissances au traitement d'un texte individuel basé sur des documents. Ce n'est qu'une fois toutes ces compétences consolidées que l'on peut développer systématiquement le traitement simultané de plusieurs sources (zone 2) ainsi que la recherche et l'évaluation de sources numériques en autonomie (zone 3).

Zone 2 : traitement de plusieurs sources données

Comparé au traitement d'un seul document, le traitement et la synthétisation simultanés de plusieurs textes représentent un degré de complexité supplémentaire. Les approches de la « Multiple Document Literacy » et de l'écriture assistée par des ressources, qui décrivent respectivement une compétence en lecture et une compétence en écriture plus approfondies, entrent ici en jeu. Pour réaliser les activités classées dans cette zone, les personnes en formation doivent comprendre des informations provenant de plusieurs sources, les soumettre à un jugement critique puis les associer entre elles dans le but d'en tirer un apprentissage ou bien de mobiliser ces ressources pour créer leur propre produit (écrit) ou une intervention orale (Feilke et al., 2016 ; Philipp, 2017, 2020c ; Primor et Katzir, 2018 ; Rickert et Philipp, 2022 ; Rouet et al., 2019) – autant d'aptitudes qui se révèlent être des compétences clés et sont déterminantes pour le travail final. L'enseignement de stratégies appropriées pour sélectionner les informations, les relier entre elles et organiser les contenus dont on dispose est une technique qui a fait ses preuves dans la formation à ces compétences (Spivey, 1990 ; van Ockenburg et al., 2019).

Zone 3 : travail sur plusieurs sources numériques recherchées par ses soins

La lecture de textes sur support numérique s'est durablement installée dans la vie quotidienne, mais aussi dans l'apprentissage scolaire et le monde du travail. Un nouveau défi se pose dès lors, associé à une nouvelle compétence à acquérir : il faut savoir trouver et sélectionner des informations fiables et correctes dans le flux d'informations disponibles sur internet. Les personnes en formation doivent, pour ce faire, évaluer la pertinence des sources trouvées, leur origine, leur vraisemblance et le contexte dans lequel elles apparaissent, et ce afin de pouvoir distinguer les vraies informations des fake news ou des affirmations biaisées.

Pour ces raisons, la « lecture numérique » (Philipp, 2025) constitue un thème central de la troisième zone de l'échelle linguistique. Y sont décrites, à l'intérieur d'un ensemble plus vaste, des stratégies visant à utiliser et évaluer sous un œil critique les informations trouvées sur internet. Certaines stratégies peuvent être introduites en travaillant sur un seul texte, par exemple dans la zone 1. C'est le cas, notamment, de l'évaluation de la pertinence et de l'origine des sources. La vérification des informations, en revanche, implique nécessairement de comparer plusieurs textes. Cela est particulièrement vrai pour les sujets qui tendent à déchaîner les passions dans la société et sont donc fortement sujets aux biais, ainsi l'effet de la vaccination, les motifs de déclenchement des guerres d'agression, le changement climatique ou encore la migration (Stadlter et al., 2017).

En résumé : l'utilisation de l'échelle linguistique à différents niveaux de performance

Pour garantir le succès du développement des compétences et de l'apprentissage, il est essentiel que les exercices et leurs énoncés mettent les personnes apprenantes au défi dans chacune des zones, mais aussi que des mesures d'encouragement soient proposées pour ne pas laisser les individus seuls face à leur apprentissage.

Le modèle dit de l'échelle linguistique trace les contours d'un développement schématique des compétences linguistiques tant productives que réceptives. On peut lui reprocher de ne pas tenir explicitement compte de l'interaction comme mode de communication. La classification qui forme l'échelle s'appuie sur une complexité croissante des activités à réaliser et des ressources pédagogiques, et s'accompagne de mesures d'encouragement correspondantes. Pour garantir le succès du développement des compétences et de l'apprentissage, il est essentiel que les exercices et leurs énoncés mettent les personnes apprenantes au défi dans chacune des zones, mais aussi que des mesures d'encouragement soient proposées pour ne pas laisser les individus seuls face à leur apprentissage. L'objectif : faire en sorte que les

personnes formées s'approprient diverses stratégies ainsi que des aptitudes d'autorégulation pour comprendre les énoncés, faire les exercices donnés, puis mobiliser ces stratégies et aptitudes dans d'autres contextes. Selon leur niveau, les personnes suivant un apprentissage ont donc besoin d'offres différentes. Trois possibilités de différenciation qui sont applicables pour l'ensemble des zones sont :

1. la possibilité pour les professeurs de moduler l'étendue des instructions et de l'étayage en fonction du niveau des personnes formées ;
2. la possibilité de moduler le niveau de difficulté et la complexité des textes à lire/écouter et à écrire/produire à l'oral ;
3. la possibilité de viser, par l'exercice effectué, différents niveaux de taxonomie pour les objectifs d'apprentissage. Plus le niveau de taxonomie est élevé (1 se souvenir, 2 comprendre, 3 appliquer, 4 analyser, 5 évaluer, 6 créer), plus les exigences le sont également (Anderson et al., 2001).

Si l'échelle linguistique ne nomme que sommairement les mesures d'encouragement concrètes, elle fournit des pistes pour savoir quels concepts sont susceptibles d'avoir du sens au sein de quelle zone. Dans la mesure où elles ne connaissent généralement pas de stratégies adaptées pour réaliser leurs exercices, les personnes apprenant un métier dont le niveau d'exigence est faible profiteront tout particulièrement de mesures d'encouragement plus fortes. Il est essentiel, pour cette raison, que l'enseignement de culture générale ne soit pas le seul à être façonné en tenant compte des compétences linguistiques : les matières spécialisées doivent suivre son exemple. Quelle que soit la matière enseignée, l'équipe enseignante doit être en mesure de reconnaître les barrières linguistiques en présence tout en sachant comment les personnes formées peuvent les surmonter. La solidité des compétences linguistiques est au fondement de la mobilité professionnelle et sociale, et permet donc aux jeunes d'évoluer dans le monde du travail.

[1] Plan d'études cadre concernant la culture générale dans la formation professionnelle initiale, publié par le SEFRI le 9 avril 2025 (https://www.sbf.admin.ch/dam/fr/sd-web/6J7xFxDA7Kj4/nRLP_ABU_FR-def.pdf)

Bibliographie

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airsaian, P. W., Cruikshank Kathleen A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

- Anslinger, E., & Quante-Brandt, E. (2010). Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. *bwp@*, (18), 1–19.
- Berková, K., Kubišová, A., & Krelová, K. K. (2025). The Future of Integrated Business and Engineering (<http://doi.org/10.3991/ijep.v15i6.57915>): Reading Skills of Business and Engineering Students. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 15(6), 35–51.
- Chen, O., Paas, F., & Sweller, J. (2023). A Cognitive Load Theory Approach to Defining and Measuring Task Complexity Through Element Interactivity (<http://doi.org/10.1007/s10648-023-09782-w>). *Educational Psychology Review*, 35(63), 1–18.
- Efing, Ch. (2006). „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In Ch. Efing & N. Janich (Hrsg.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz: Befunde und Perspektiven* (S. 33–68). Eusl.
- Efing, Ch. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In E.-M. Jakobs & K. Lehnen (Hrsg.), *Berufliches Schreiben: Ausbildung, Training, Coaching* (S. 17–34). Peter Lang.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Fillibach bei Klett.
- Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S., & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen: Grundlagen – Aufgaben – Materialien*. Schroedel Westermann.
- Giera, W.-K. (2020). *Berufsorientierte Schreibkompetenz mithilfe von SRSD fördern Evaluation eines schulischen Schreibprojekts*. Narr Francke Attempto.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen: Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3., völlig überarbeitete Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Hrsg.). (2019). *Best Practices in Writing Instruction* (Third Edition). The Guilford Press.

- Hoefele, J., & Konstantinidou, L. (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In R. Kreyer, S. Schaub, & B. A. Güldenring (Hrsg.), *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule: Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung* (S. 134–163). Peter Lang.
- Konstantinidou, L., & Liste Lamas, E. (2023). Schreibkompetenz-Profile in der beruflichen Bildung (<http://doi.org/10.17192/OBST.2023.101.8605>): Heterogen, individuell und schwer interpretierbar? *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, (101).
- Konstantinidou, L., Madlener-Charpentier, K., Opacic, A., Gautschi, C., & Hoefele, J. (2022). Literacy in Vocational Education and Training (<http://doi.org/10.1007/s11145-022-10373-4>): Scenario-based Reading and Writing Education. *Reading and Writing*, 36, 1025–1052.
- Lehmann, R. H., Hunger, S., Ivanov, S., Gänsfuß, R., & Hoffmann, E. (2004). *LAU II: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufe 11. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg* (Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (BSB), Hrsg.).
- Moreno, R., & Park, B. (2010). Cognitive Load Theory (<http://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.003>): Historical Development and Relation to Other Theories. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Hrsg.), *Cognitive Load Theory* (S. 9–28). Cambridge University Press.
- Neumann, A. (2006). Schreibkompetenz Hamburger Schülerinnen und Schüler in der 11. Klasse. Ergebnisse aus LAU 11 und ULME I. *Didaktik Deutsch*, 21, 20–43.
- Niederhaus, C. (2011). *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern: Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Waxmann.
- OECD (2023), PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit (<http://doi.org/10.3278/6004956w>), PISA, wbv Media, Bielefeld.
- Parkinson, J., & Mackay, J. (2016). The Literacy Practices of Vocational Training in Carpentry and Automotive Technology (<http://doi.org/10.1080/13636820.2015.1104714>). *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 33–50.

- Philipp, M. (2017). *Materialgestütztes Schreiben: Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2020a). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und der systematischen schulischen Schreibförderung* (8. erweiterte Auflage). Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, M. (2020b). Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. *Der Deutschunterricht*, 72(4), 13–24.
- Philipp, M. (2020c). *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Beltz Juventa.
- Philipp, M. (2025). *Digitales Lesen fördern* (<http://doi.org/10.13109/9783666703416>). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Primor, L., & Katzir, T. (2018). Measuring Multiple Text Integration: A review. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–16.
- Rickert, A. (2021). Mit Scaffolding die Schreibkompetenz erhöhen (<http://doi.org/10.5281/ZENODO.10091518>) – Wie Studierende und Lernende der Sekundarstufe II das Schreiben anspruchsvoller Texte meistern. In M. Honegger, T. De Vito, & D. Bach (Hrsg.), *Mehrschriftlichkeit und Mehrsprachenerwerb im schulischen und außerschulischen Umfeld*. (Bd. 9, S. 1–16). hep.
- Rickert, A. (2025). *Schreibleistungen in der Berufsbildung* (<http://doi.org/10.24053/9783381132423>): Eine (korpus)linguistische Studie zu Bildungssprache sowie narrativen und explikativen Vertextungsmustern. Narr Francke Attempto.
- Rickert, A., & Philipp, M. (2022). Synthesen schreiben (<http://doi.org/10.5281/zenodo.5882311>) – eine textbasierte Längsschnittuntersuchung studentischer Lese- und Schreibperformanz. In M. Philipp & S. Jambor-Fahlen (Hrsg.), *Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten* (S. 100–127). Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. I* (7., überarb. u. erw. Aufl.). Schneider Hohengehren.

- Rouet, J.-F., Britt, M. A., & Potocki, A. (2019). Multiple-Text Comprehension. In J. Dunlosky & K. A. Rawson (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* (S. 356–380). Cambridge University Press.
- Rübmann, L. (2018). *Schreibförderung durch Sprachförderung: Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I*. Waxmann.
- Spivey, N. N. (1990). Transforming Texts: Constructive Processes in Reading and Writing. *Written Communication*, 7(2), 256–287.
- Stadlter, M., Bromme, R., & Rouet, J.-F. (2017). Learning from Multiple Documents (<http://doi.org/10.4324/9781315564029>): How can we Foster Multiple Document Literacy Skills in a Sustainable Way? In E. Manalo, Y. Uesaka, & C. A. Chinn (Hrsg.), *Promoting Spontaneous Use of Learning and Reasoning Strategies: Theory, research, and practice for effective transfer* (1. Aufl., S. 46–61). Routledge.
- Sturm, A. (2014). Basale Lese- und Schreibfertigkeiten bei BerufsschülerInnen und die Notwendigkeit kompensatorischer Fördermassnahmen. *leseforum.ch*, (1), 1–18.
- Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory (<http://doi.org/10.1017/CB09780511844744.004>): Recent Theoretical Advances. In J. L. Plass, R. Moreno, & R. Brünken (Hrsg.), *Cognitive Load Theory* (S. 29–47). Cambridge University Press.
- van Ockenburg, L., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to Write Synthesis Texts: A Review of Intervention Studies. *Journal of Writing Research*, 10(3), 299–326.

Citation

Rickert, A. (2026). L'échelle linguistique, un modèle pour développer systématiquement les compétences en lecture et écriture. *Transfer. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique* 11 (5).

<https://doi.org/10.64829/15243> (<https://doi.org/10.64829/15243>)

La présente contribution est protégée par le droit d'auteur. Toute utilisation est autorisée à l'exception de l'utilisation commerciale. La distribution sous la même licence est possible ; elle nécessite toutefois la mention de l'auteur.