

Journée scientifique  
de la section luxembourgeoise de l'ADMEE-Europe

# Définir des familles de tâches pour enseigner et évaluer selon l'approche par compétences



UNIVERSITÉ DU  
LUXEMBOURG



association pour le développement des  
méthodologies d'évaluation en éducation

10 mars 2015

Université du Luxembourg,  
10 mars 2015

Familles de tâches en langues modernes :  
Pistes de réflexion et propositions d'outils

Germain SIMONS et Pierre PAGNOUL,  
Service de didactique des langues et littératures modernes de l'ULg

# Plan de l'exposé



What's  
the  
plan?

## I. Contexte et cadrage théorique

1. Contexte général (réformes et documents officiels)
2. L'approche actionnelle préconisée par le CECRL
3. Les « familles de tâches » en langues modernes
4. Problèmes, pistes de réflexions et de solutions

## II. Séquence didactique expérimentale

1. Contexte et tâche
2. Réflexion sur les outils linguistiques et stratégiques
3. Outil d'évaluation de l'enseignant
4. Éléments d'évaluation du dispositif

## III. Bibliographie

# Epigraphe

« Les enseignants sont des médiateurs. Leur premier acte de médiation est le choix des situations à proposer aux élèves. Ce choix s'alimente à la fois à l'épistémologie du domaine scientifique concerné, et à la connaissance du développement des élèves, dans leur diversité. Il faut en effet viser cette marge du développement potentiel qu'évoque Vygotsky dans son célèbre ouvrage *Pensée et langage*.

Mais le travail de médiation de l'enseignement ne s'arrête pas au choix des situations les plus fécondes et les plus opportunes : il lui faut clarifier les buts et les sous-buts de l'activité, aider les élèves à anticiper et à faire des conjectures, prendre à sa charge une partie du travail, de manière à soulager les élèves de certaines difficultés et diminuer la marge d'incertitude. Il lui faut encore accompagner les élèves dans l'identification des relations pertinentes et dans les inférences qui leur permettront d'agir. » (G. Vergnaud, 2002, p. 17)

# Abréviations utilisées

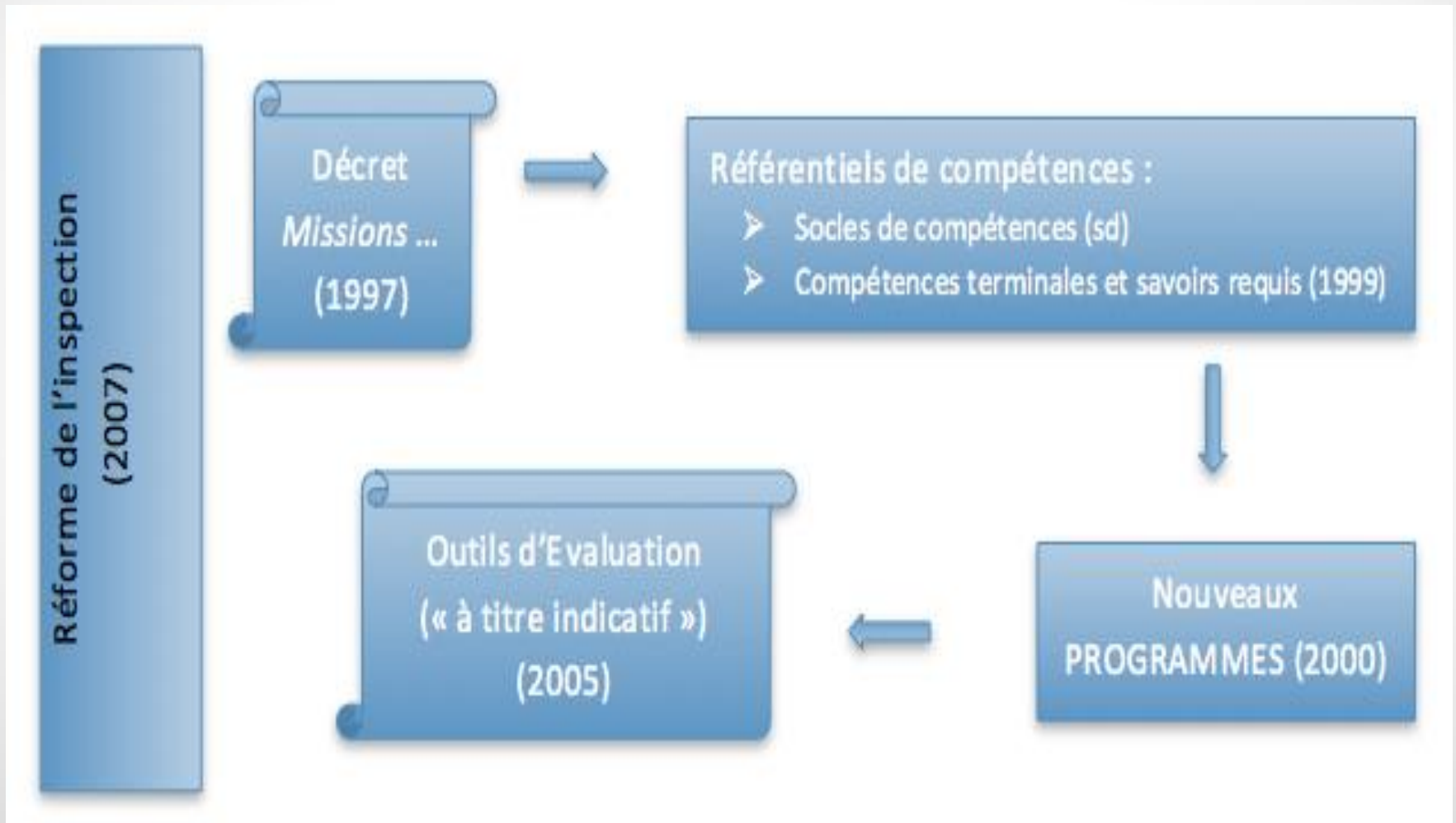
FWB	Fédération <b>W</b> allonie- <b>B</b> ruzelles
ApC	Approche <b>p</b> ar <b>c</b> ompétences
CECRL	<b>C</b> adre <b>e</b> uropéen <b>c</b> ommun de <b>r</b> éférence pour les <b>l</b> angues
FdT	Famille(s) <b>d</b> e <b>t</b> âches
TPL	Type(s) de <b>p</b> roduction(s) <b>l</b> angagière(s)

# I. Contexte et cadrage théorique



# **1. Contexte général de l'enseignement des langues en Belgique francophone et en Europe**

# 1.1. Réformes dans l'enseignement des langues en FWB





## 1.2. Définitions de trois concepts-clés dans les prescrits légaux en FWB

- **Compétence** : « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Décret *Missions...*, 1997).
- **Tâche complexe** : « une activité exigeant une conjugaison de savoirs, de savoir-faire et de stratégies, dont la consigne n'est pas guidée, où l'élève choisit sa démarche de manière autonome et qui, par sa finalisation et sa contextualisation, se rapproche de pratiques sociales authentiques » (Familles de tâches en langues modernes, p. 1).
- **Familles de tâches en langues** : « [...] de grands regroupements d'activités de communication mobilisant les mêmes types de savoirs, savoir-faire et attitudes » (Familles de tâches en langues modernes, p. 2).

# Définition de la compétence selon J. Beckers (2002, pp. 56-57 ; 2011)

« La capacité du sujet à **mobiliser**, de manière **intégrée**, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) **et externes** pour faire face efficacement à une **famille de tâches complexes** pour lui ».

## Précisions apportées dans cette définition par rapport à celle du *Décret-Missions*

1. « **mobiliser** » plutôt que « mettre en œuvre » = traduit mieux l'engagement du sujet-acteur dans cette action.

# Définition de la compétence selon J. Beckers (2002)

2. Les ressources mobilisées sont aussi **externes** : médiation par les instruments ou par les individus, devenus connaissances à leur tour.
3. La compétence **intègre** ces ressources en un montage nouveau approprié à la tâche proposée, tâche **complexe** pour le sujet dans la mesure où il ne dispose pas d'emblée d'une solution. L'expérience acquise dans la gestion de cette tâche constitue pour lui une expérience utilisable pour les autres tâches de la même famille.

## 1.3. Concept de « tâche complexe » en FWB

Caractéristiques des tâches complexes :

- Elles sont proposées en situation, en contexte (= « contextualisées »).
- Elles sont « inédites » : elle présente les mêmes invariants, mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage.
- Elles amènent l'élève à utiliser toute une série de choses apprises : grammaire, vocabulaire, intonation, structuration, stratégies, etc. (= « intégratives » ou « complexes »).
- En même temps, elles laissent aux élèves une certaine liberté, par exemple pour choisir dans un document à comprendre certaines informations utiles en fonction de la situation, et en expression ses mots ou structures. (= « ouvertes »).
- Elles ont un but de communication, une finalité : comprendre l'information *pour* éventuellement agir, interagir *pour* s'accorder sur quelque chose, résoudre un problème, écrire *pour* convaincre... (= « finalisées »)

→ Acronyme : « **Cicof** »

Document de référence : *Le petit guide du prof de langues germaniques* (voir [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be))

# Vers une définition « minimaliste » et plus opérationnelle des tâches complexes

« On pourrait adopter une définition « minimaliste » des tâches complexes : une tâche/une situation serait considérée comme complexe à partir du moment où elle nécessite **l'identification, la mobilisation** et **l'intégration** de plus d'une ressource (ou procédure) et qu'elle nécessite dès lors une **interprétation** (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution » (Dierendonck & Fagnant, 2014, p. 61).

## 1.4. En résumé

- **Profusion** de documents (officiels) ces 15 dernières années en FWB... et une autre réforme arrive : « unité d'acquis d'apprentissage »
- Depuis la réforme de l'inspection, les enseignants proposent, pour l'évaluation certificative, des tâches complexes qui « s'inspirent » peu ou prou des outils d'évaluation proposés... « à titre indicatif ».  
= risque d'une « **adoption en surface** » des prescrits légaux (Simons, 2012).
- Cette adoption en surface des prescrits légaux peut être **inéquitable** dans la mesure où les élèves n'ont sans doute pas toujours été (suffisamment) **préparés** à ce type de tâche complexe, dans l'apprentissage (Simons, 2012).

**2. L' « approche actionnelle »  
préconisée dans le *Cadre européen  
commun de référence pour les  
langues (CECRL)***

## 2.1. Le CECRL et son influence sur les prescrits légaux en FWB

- Date : 2001
- Auteurs : Conseil de l'Europe.
- Surtout rendu célèbre par ses **échelles de niveaux de compétences** (A1 → C2), mais aussi par...
  - ✓ l'approche actionnelle préconisée avec le rôle central qu'y jouent les « tâches »
  - ✓ le plurilinguisme et le pluriculturalisme
  - ✓ ...
- Perspective pédagogique souvent évoquée pour mettre en place cette approche actionnelle = **pédagogie par projet** (Puren)



## 2.2. L'approche actionnelle et la notion de tâche dans le CECRL

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de **type actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

**Tâche** : est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».

Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECRL, p. 20)

## 2.3. Influence du CECRL sur les prescrits légaux en FWB

- Les outils d'évaluation sont « calibrés » A1 → B2
  - Les nouveaux référentiels en FWB s'inspirent du CECRL (cf. « unités d'acquis d'apprentissage »).
- Au final, on observe une **influence de plus en plus importante du CECRL sur les prescrits légaux** en FWB, mais aussi sur les manuels, les modules de formations, les CV...

### **3. Les « familles de tâches » en langues modernes**

### 3.1. Présentation du document « Familles de tâches » (1)

*Introduction : Pourquoi se focaliser sur ce document ?*

- Ce document a exercé une influence directe sur les outils d'évaluation proposés par l'inspection.
- Ce document est incomplet, mais, selon nous, il présente quand même un **double intérêt**. Il a le mérite d'attirer l'attention des enseignants sur...
  1. la nécessité de proposer, en évaluation, des tâches qui sont de la « même famille » que celles travaillées dans l'apprentissage → limiter les risques d'inégalité (Simons, 2012) ;
  2. les grands « types de productions langagières » qui n'étaient pas explicitement présentes dans les référentiels et programmes.

## 3.1. Présentation du document « Familles de tâches » (2)

« Les tâches proposées aux élèves doivent pouvoir être REGROUPEES en un certain nombre de GRANDS ENSEMBLES, présentant les mêmes caractéristiques. POURQUOI ?

1. Parce que le regroupement des tâches en familles doit permettre à l'élève qui a appris à exécuter une tâche d'une famille d'en effectuer d'autres, de la même famille.
2. La détermination de familles de tâches doit permettre au professeur d'**éviter** d'évaluer ses élèves à propos d'une tâche qu'il ne leur aurait pas appris à résoudre.
3. Les critères d'évaluation des tâches ne peuvent se multiplier à l'infini : toutes les tâches relevant d'une même famille doivent pouvoir s'évaluer à l'aune des mêmes critères » (FTLM, p. 1).

## 3.1. Présentation du document « Famille de tâches » (3)

Extrait du site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)

« A partir des familles de tâches mises en évidence pour la discipline concernée, des **outils d'évaluation** ont pu être conçus. »

« **Avertissement** : Dans le cadre de la certification de compétences, **seules des tâches complexes peuvent être prises en compte.** »

## 3.1. Présentation du document « Famille de tâches » (4)

Éléments constitutifs des *familles*, selon les auteurs du document (CF, 2007)

- type de médium (*oral vs écrit*)
- rôle énonciatif (*production vs réception*)
- types de production langagière attendue (*dominantes*)
- thèmes abordés (*champs thématiques*)

## 3.1. Présentation du document « Familles de tâches » (5)

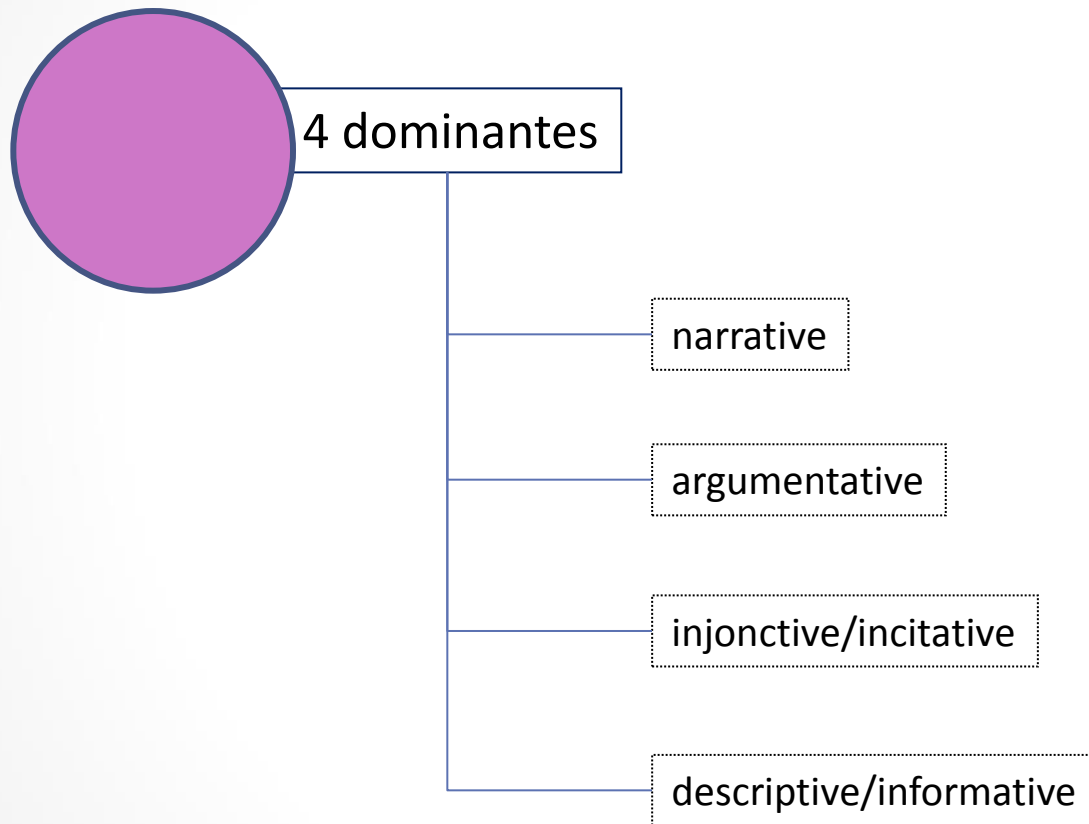
### A. Type de médium et rôle énonciatif

**Le médium** (oral/écrit) et **le rôle énonciatif** de l'élève (production/réception) déterminent la distinction entre ***compréhension orale/écrite*** vs ***production orale/écrite***.



### 3.1. Présentation du document « Famille de tâches » (6)

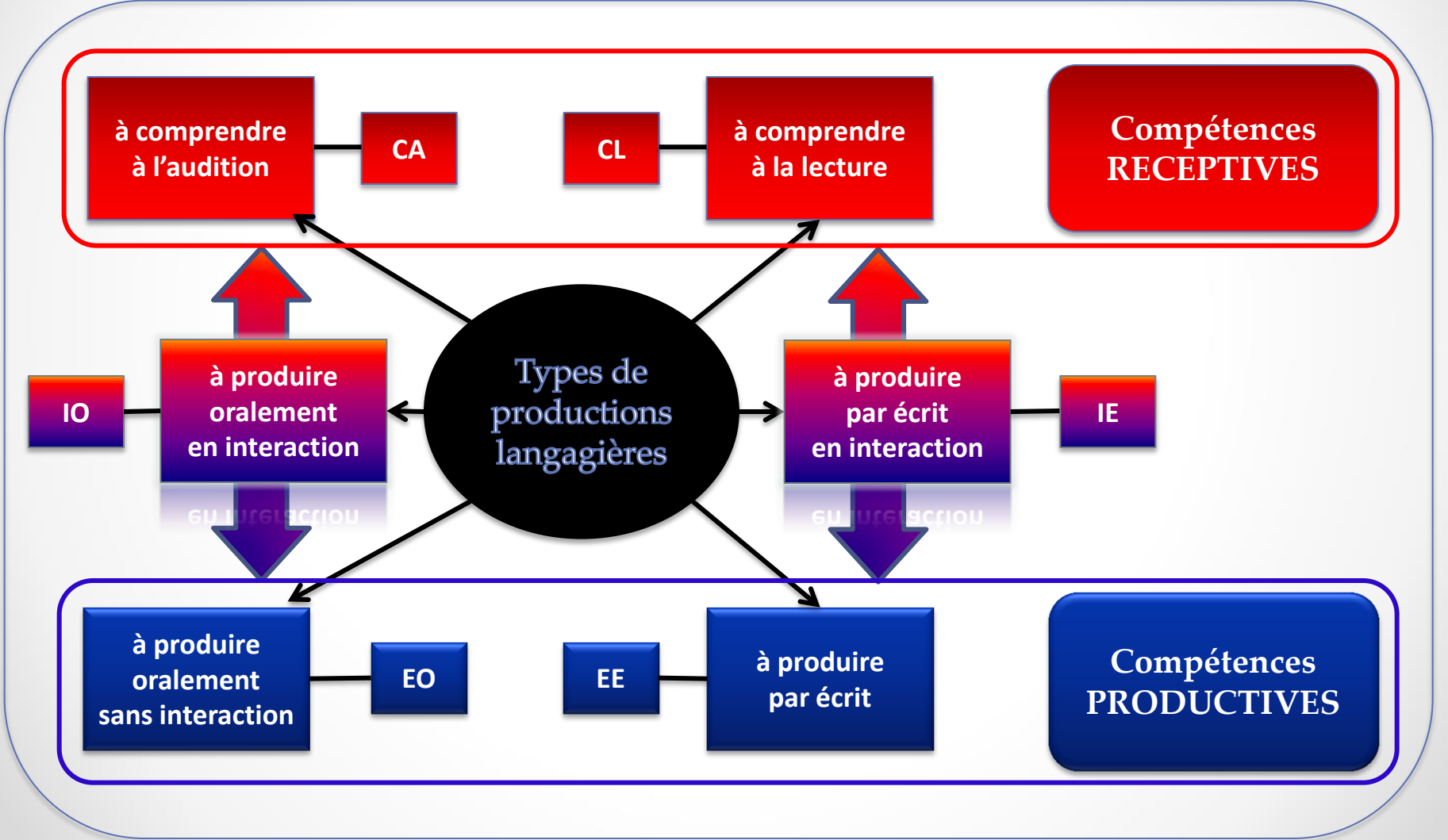
#### B. Les types de productions langagières



Parallélisme avec les recherches de Dolz et [Schneuwly](#) (1996,1998)

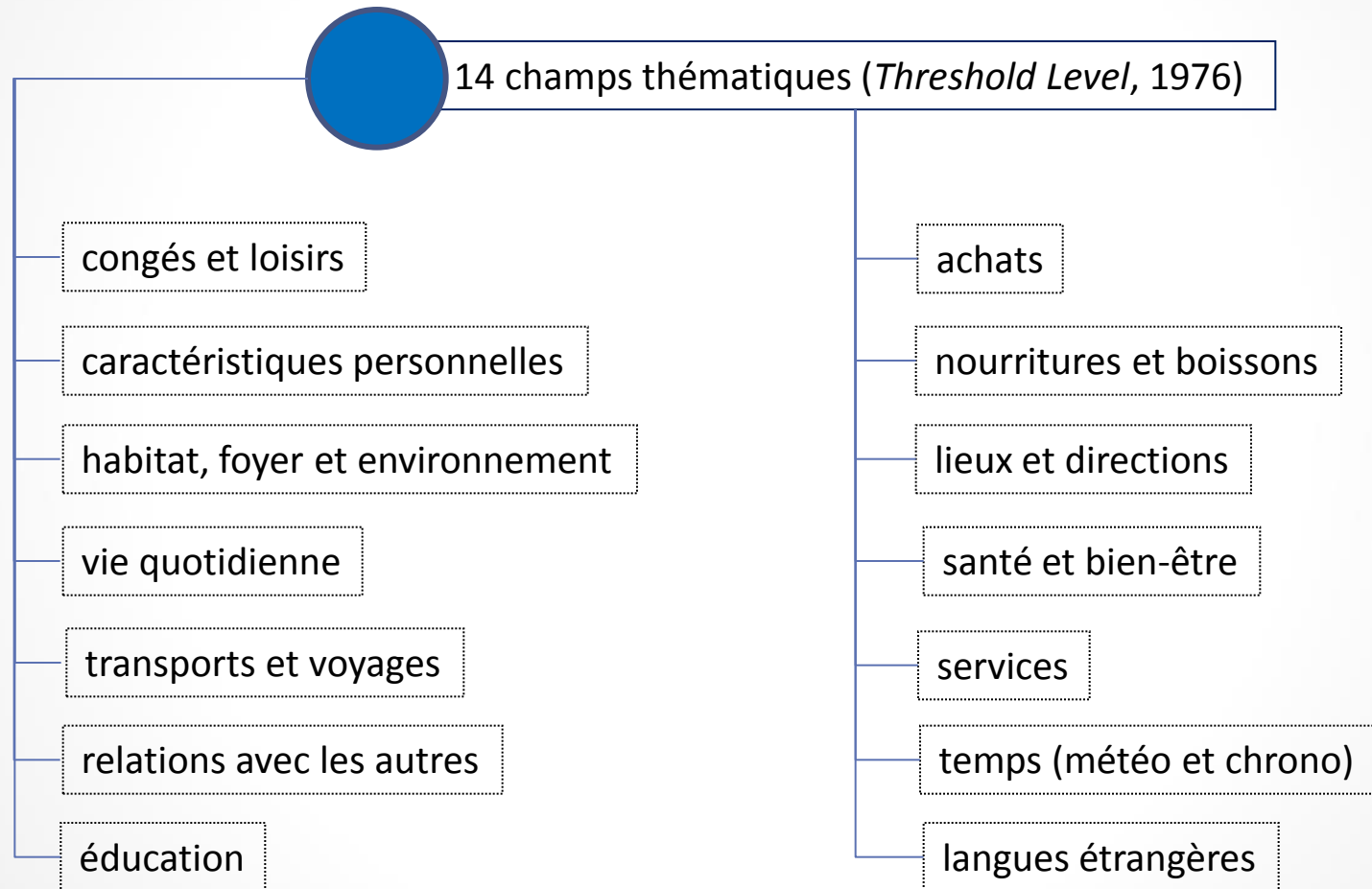
# 3.1. Présentation du document « Famille de tâches » (7)

Synthèse partielle et remodelisation par le SDLLM

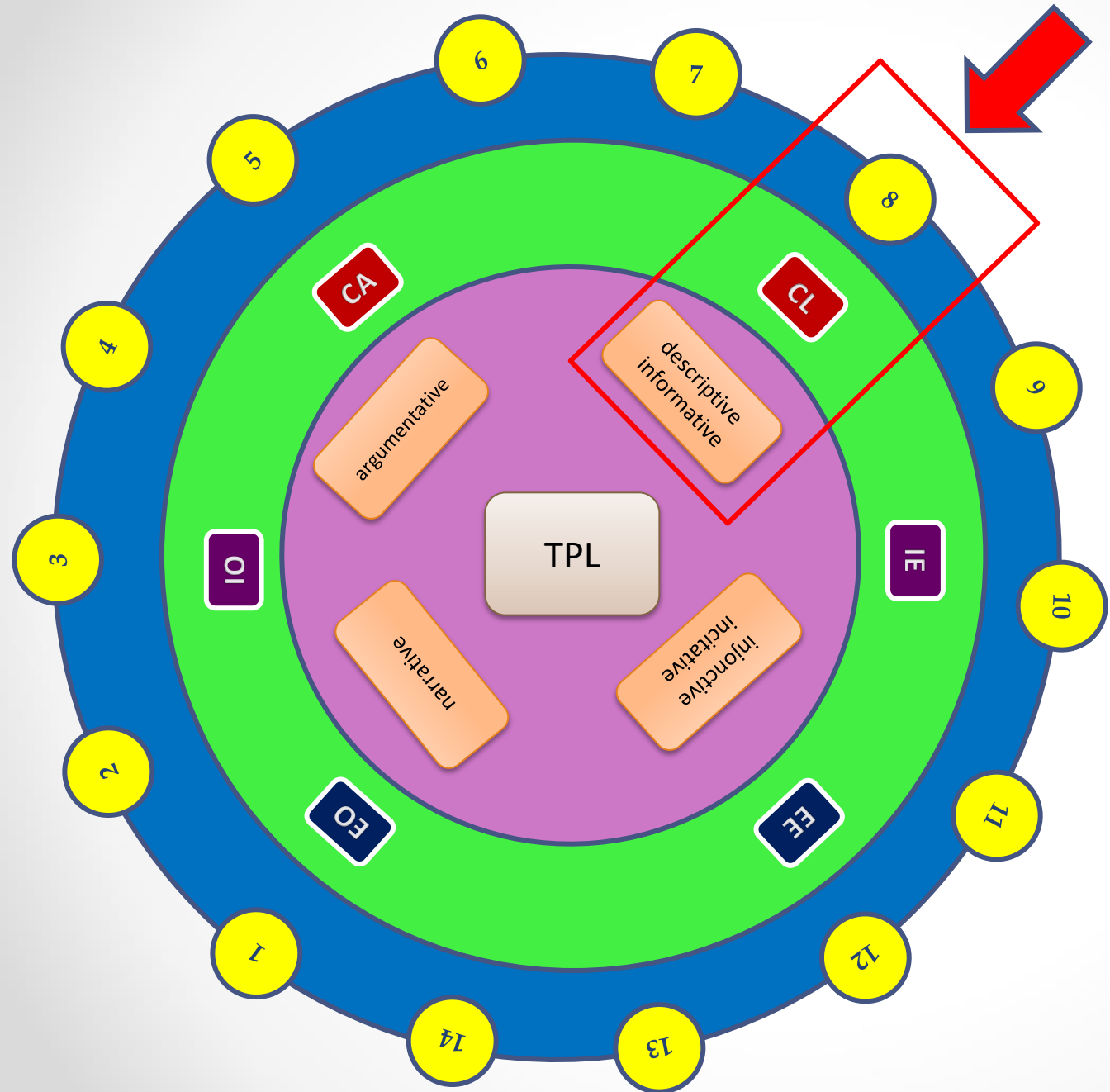


# 3.1. Présentation du document « Familles de tâches » (8)

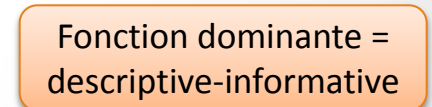
## C. Les champs thématiques



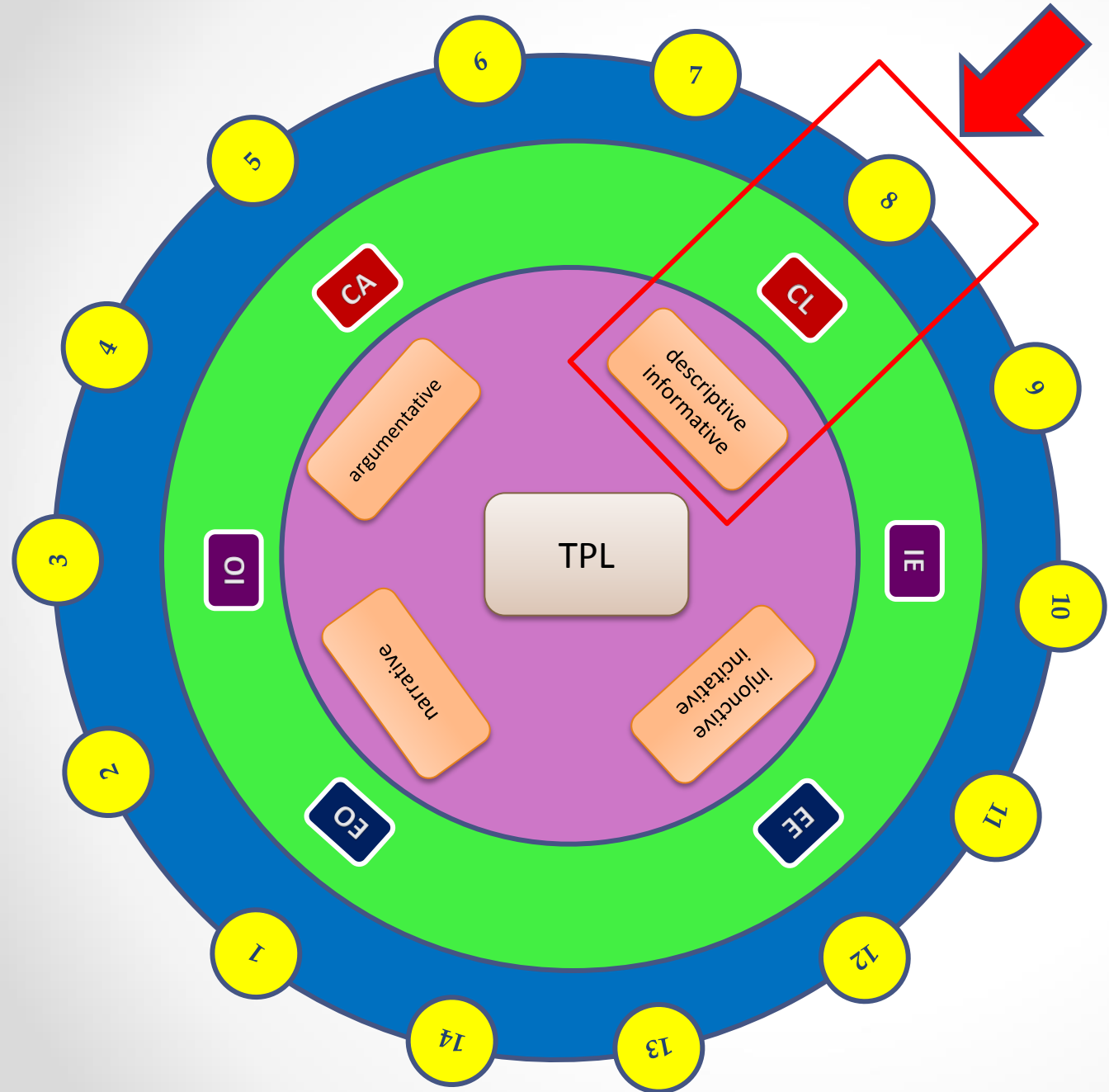
### 3.1. Remodélisation du document « Famille de tâches » (9)



Combinaison



### 3.1. Remodélisation du document « Famille de tâches » (10)



#### Combinaison



**4. Problèmes,  
pistes de réflexion...  
et de solutions**

## 4.0. Problèmes, pistes de réflexions et de solutions

Problèmes/manques	Apport de notre équipe dans ce domaine
<u>Statut juridique</u> du document FdT !	/
Document quasi inconnu des (futurs) enseignants	→ Nouvelle modélisation d'une partie du document pour le rendre plus accessible dans le cadre de la FI et de la FC.
Assise scientifique du concept de FdT (Crahay, 2006, Chenu, Crahay, Lafontaine, 2014...)	Réflexion sur ce sujet et proposition d'ajout de deux caractéristiques ( <a href="#">voir après</a> ) des FdT en langues
Formation <u>scientifique</u> des (futurs) enseignants dans le domaine des TPL et du genre textuel	/
La programmation des TPL dans le cursus scolaire	Réflexion à ce sujet, mais pas encore totalement aboutie
<u>Pistes méthodologiques</u> pour <b>enseigner</b> ces tâches complexes	Canevas par situation-problème revisité, notion du « notice the gap » et exemples de séquences
<u>Pistes méthodologiques</u> pour <b>évaluer</b> ces tâches complexes	Exemples d'outils d'évaluation formative et certificative surtout dans le domaine du débat

## 4.1. Problèmes (1)

### **Réserves et critiques** à l'égard du concept de « Famille de tâches »

Différentes réserves et critiques ont été adressées à l'égard des « familles de tâches » ou « familles de situations ». Selon Chenu, Crahay & Lafontaine (2014...) qui s'appuient sur la littérature scientifique dans ce domaine...

*« [...] sur le plan scientifique, plusieurs manquements et problèmes ont été soulevés. Ils concernent...*

- Le manque d'objectivité du regroupement des situations en familles.*
- Le caractère discutabile de l'hypothèse selon laquelle une même compétence, par sa transversalité ou sa transférabilité, rend compte de performances variées.*
- La complexité du rapport au savoir induite par la scénarisation des dispositifs pédagogiques que suppose l'approche par compétences.*



## 4.1. Problèmes (2)

Face à ces problèmes, nous nous interrogeons sur la pertinence de revenir à un système d'enseignement et d'évaluation construit sur la base du triplet **restitution** (« maîtrise avec compréhension des savoirs »), **exécution, exploitation des acquis.** »

Par ailleurs, ces mêmes auteurs s'interrogent sur **les risques d'inégalité** liés à l'ApC :

*« on peut, en effet, craindre que la complexification du rapport des élèves aux dispositifs pédagogiques que suppose l'approche par compétences, ne génère plus d'inégalités qu'un enseignement davantage centré sur l'enseignant » .*

## 4.2. Pistes de réflexions et de solutions (1)

**De manière générale**, nous **partageons** une partie de ces critiques adressées aux FdT en ce compris celles relatives aux risques d'inégalité que comporte l'ApC (Simons, 2012, Beckers, 2012).

La structure actuelle du document FdT en langues modernes n'est pas suffisamment précise pour que l'on puisse identifier précisément des tâches appartenant à une même famille. Le risque existe donc que les enseignants conçoivent des tâches certificatives qui ne présentent qu'un lien de surface avec l'apprentissage.

Cependant, nous pensons que la notion de FdT est **indispensable** dans l'approche communicative en langue, et encore plus dans l'approche actionnelle. **Des recherches complémentaires** doivent donc impérativement être menées dans ce domaine.

Enfin, nous sommes convaincus qu'il est possible et nécessaire de **réguler** l'ApC pour qu'elle soit **plus équitable** (voir ci-après).

## 4.2. Pistes de réflexions et de solutions (2)

### Autres **éléments de réflexions** par rapport à ces critiques

1. L'approche communicative et/ou actionnelle des langues **ne fait pas l'impasse** sur l'apprentissage des savoirs grammaticaux, lexicaux et fonctionnels. En revanche, le **statut** de ces savoirs est modifié (cf. « outil », « ressource ») et ils ne sont pas directement **visibles**.
2. Il est possible et souhaitable d'enseigner la langue à travers **deux** approches différentes, mais **complémentaires** : une approche **séquentielle**, plutôt « traditionnelle » : *présentation* (cf. « restitution ») → *fixation* (« exécution ») → *exploitation* (« transfert »), **partant, entre autres, des savoirs linguistiques**, et l'autre par **résolution de problème**, **partant d'une tâche** (relativement) **complexe**. La **pédagogie par projet** pourrait compléter ces deux canevas à un stade plus développé de l'apprentissage de la langue et de l'autonomie des élèves. Il importe aussi de réfléchir à la progression de ces canevas dans le **cursus** scolaire.

## 4.2. Pistes de réflexions et de solutions (3)

3. Il faut poursuivre la réflexion sur...
  - les critères de sélection des tâches complexes (selon quelle logique ?) ;
  - la définition des 14 champs thématiques (cf. « services » ?!) et la subdivision en sous-champs (cf. loisirs) ;
  - la notion de « genre textuel » qui est, selon nous, une des caractéristiques des tâches complexes et des familles de tâches ;
  - la programmation de ces tâches complexes dans le cursus scolaire et le degré d'autonomie laissé aux élèves dans le décodage des tâches

## 4.2. Pistes de réflexions et de solutions (4)

4. Dans l'approche par tâche complexe, il nous paraît indispensable, pour des raisons d'*efficacité* et d'*équité*...
  - d'aider les enseignants à établir **le lien** entre cette tâche complexe et les savoirs mobilisés (grammaire, lexique, fonctions... type de production langagière) ;
  - d'apprendre aux élèves à **décoder** une tâche complexe et à **identifier** les savoirs mobilisés ;
  - d'**explicit**er systématiquement les savoirs mobilisés ;
  - de **faire exercer** ces savoirs dans des activités de plus en plus ouvertes ;
  - de concevoir des tâches balisées qui se situent **entre l'exécution et le transfert**.

## 4.2. Pistes de réflexions et de solutions (5)

5. Il est souhaitable que les enseignants travaillent **en équipe** pour élaborer ces tâches complexes ceci afin que les élèves des différentes classes abordent un **socle commun de compétences et de savoirs**.
6. Pour des raisons d'efficacité mais aussi d'équité, il nous semble nécessaire que les outils d'évaluation certificatifs proposés à titre « indicatif » **ne ciblent pas exclusivement des tâches complexes**, mais aussi des tâches relevant de la **maîtrise des savoirs** et de ***l'exécution***.

## 4.3. Pistes de réflexions et de **solutions** (6)

### 1. Ajout d'une composante sur le « genre textuel » et articulation de celle-ci avec les « types de productions langagières » (TPL)

- Contrairement aux auteurs des FdT, nous considérons davantage les TPL comme des regroupements de macro-FONCTIONS de communication. Il importe donc de déterminer, à l'intérieur de ces macro-fonctions, **des familles de genres et de genres textuels qui les matérialisent**.

# Tentative de clarification de la relation entre « TPL » et « genre » - Un exemple : le débat



Lexique : champ lexical du débat (ex. environnement)  
Fonctions langagières : formuler son (dés)accord (partiel), réfuter, concéder, modaliser et structurer ses interventions, reformuler pour assurer l'intercompréhension, exemplifier... (!!! ++++ !!!)

Introduction → Premier tour de table (présentation) → Deuxième tour de table (Argumentation) → Interventions et positionnement → Dernier « tour de table » → Synthèse → (Annonce d'un prochain débat)

*Le débat de société régulé*

*Le débat*

*Argumenter*

communication »

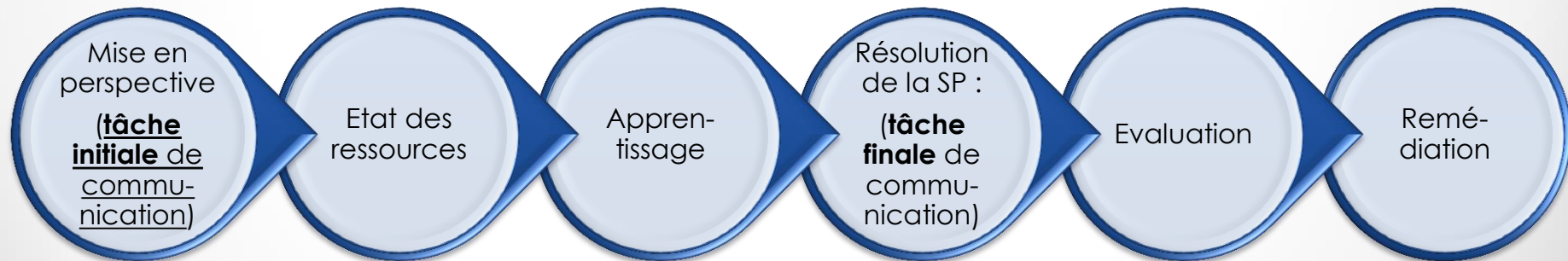


## 4.3. Pistes de réflexions et de **solutions** (7)

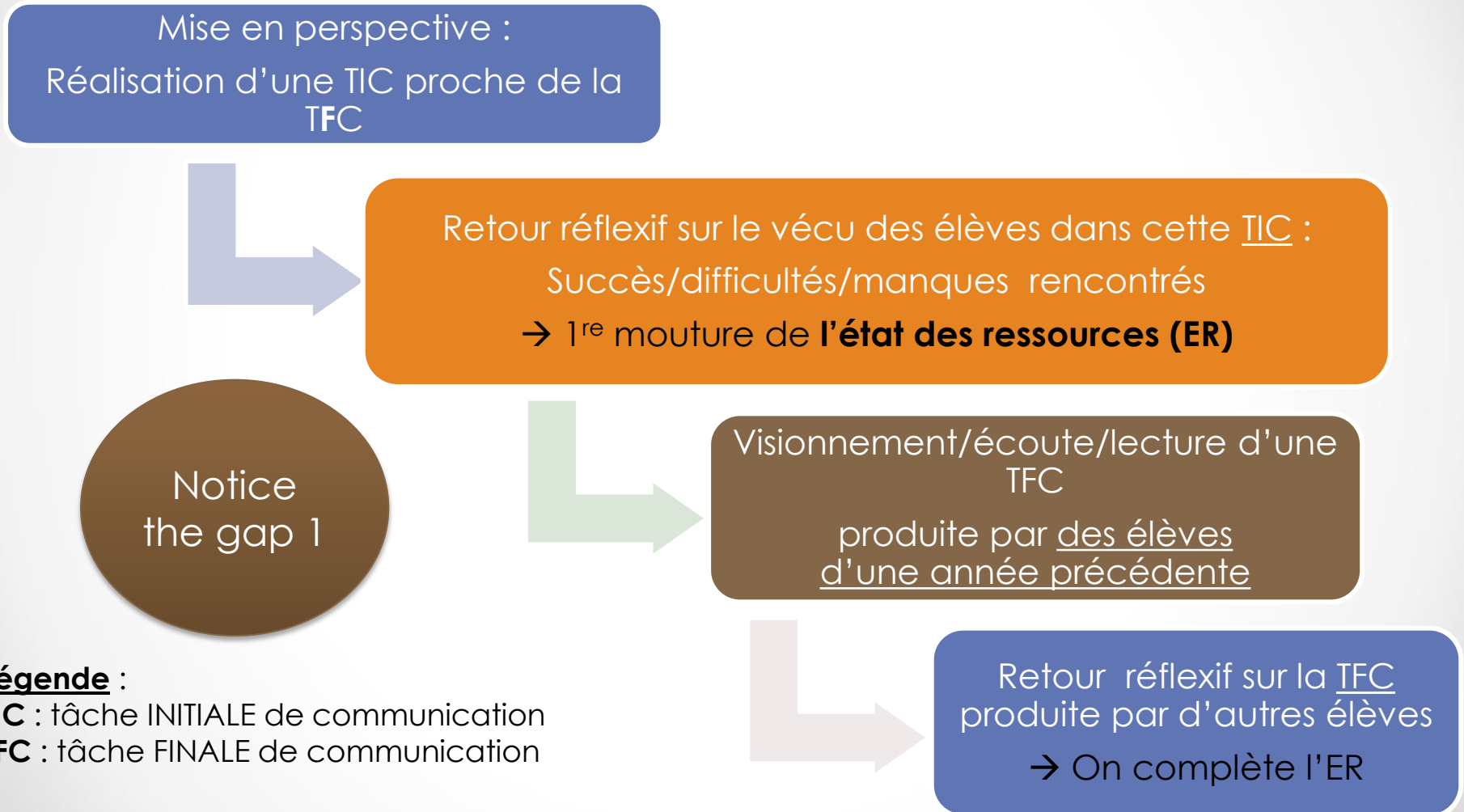
**2. Pistes méthodologiques pour l'enseignement de ces tâches complexes : le canevas par « situation-problème » (SP) revisité, et la notion du « notice the gap ».**

### **A. Canevas par situation-problème**

→ Inspiré librement du programme de l'Enseignement Libre de Belgique francophone (Fesec, 2000)



## B. Gros plan sur la notion de « notice the gap » (1)



# Gros plan sur la mise en perspective, l'état des ressources et la notion de « notice the gap » (2)

Exposition à une production langagière similaire réalisée par des locuteurs natifs, éventuellement simplifiée

Notice  
the gap  
2

Retour réflexif sur cette production de locuteurs natifs  
→ On clôture l'état des ressources

APPRENTISSAGE des ressources  
→ Clarification et application

Résolution de la TFC  
→ Comparaison entre TFC et TIC  
= progrès réalisés...

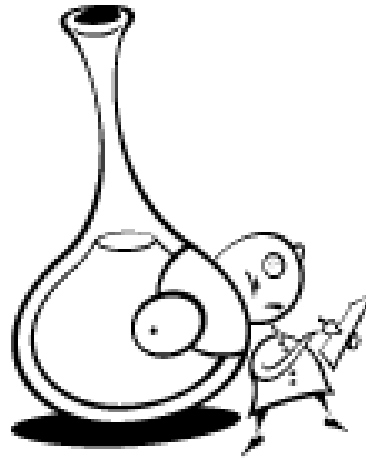
Notice  
the gap  
3

## **Légende :**

**TIC** : tâche INITIALE de communication

**TFC** : tâche FINALE de communication

## II. Séquence didactique expérimentale



# 1. Contexte et tâche

# Tâche Initiale de Communication (TIC)

Public cible : 25 élèves de 6A1 (ARPB)



Compétence : IO à dominante argumentative

Contexte : 4 ex-candidats de différentes émissions de téléréalité ont été sollicités pour faire le point sur leur vie après le show TV auquel ils ont participé. Ils prennent part à un débat mené par un ancien présentateur.

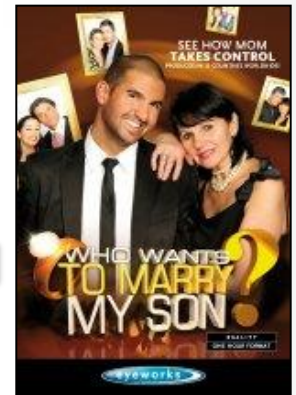
Tâche : Chaque candidat fera part de son expérience personnelle et des impacts de sa participation au programme TV sur sa vie familiale et sociale. Par ailleurs, il tentera de répondre à la question centrale du débat, qui est « Que penser de la notoriété acquise via la téléréalité ? »

# Emissions de référence et versions « détournées » créées par les élèves



⇒ Spare Academy

Who wants to marry me?



⇒ Dating in the bar

Koh Lan Town

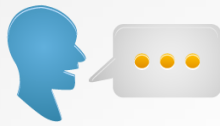


⇒ Dog Chef



## **2. Réflexion sur les outils mobilisés**





## Langue

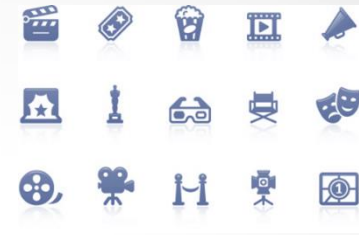
Voc. ?      Gram. ?      Fonctions ?

**Registres :**  
informel, neutre, formel ?



## Stratégies

Quelles stratégies enseigner/  
réactiver pour que les 'débatteurs'  
n'abandonnent pas leur message ?



## Genre



Quelles sont les caractéristiques  
internes du sous-genre ?

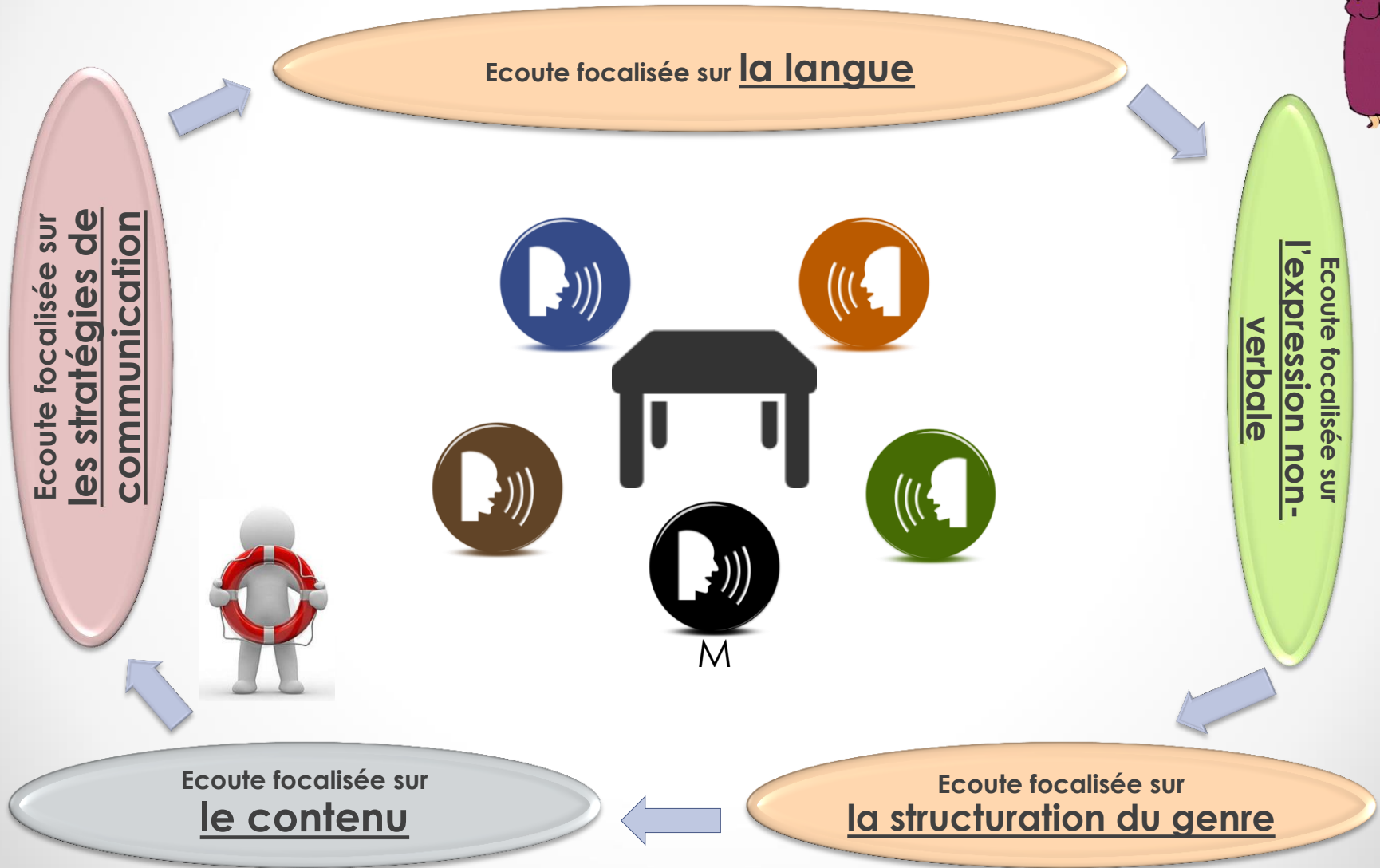


## Langage non-verbal

Le LNV est-il globalement  
adapté au genre ciblé ?

# Organisation d'un « débat de société régulé »

## DOOLE®



# Disposition de la classe



# Tâche Finale de Communication (formative)

**Public cible** : 25 élèves de 6A1



**Compétence** : IO à dominante argumentative

**Contexte** : 4 ex-candidats de différentes émissions de téléréalité ont été sollicités pour faire le point sur leur vie après le show TV auquel ils ont participé. Ils prennent part à un débat mené par un ancien présentateur.

**Tâche** : Chaque candidat fera part de son expérience personnelle et des impacts de sa participation au programme TV sur sa vie familiale et sociale. Par ailleurs, il tentera de répondre à la question centrale du débat, qui est « Que penser de la notoriété acquise via la téléréalité ? »

### 3. Tâche Finale de Communication (certificative)



# Variantes au niveau certification

TIC

TFC formative

TFC certificative

+ accessible

Emission similaire (version détournée) + Changement de rôle

Emission de référence + Rôle similaire

Emission de référence + Changement de rôle

Changement d'émission (version détournée) + Rôle similaire

Changement d'émission (version détournée) + Changement de rôle

Changement d'émission de référence + Rôle similaire

Changement d'émission de référence + Changement de rôle

- accessible

# Extraits vidéo

## 4. Outil d'évaluation de l'enseignant





## **5. Éléments provisoires d'évaluation du dispositif**

Points positifs	Points perfectibles
Mise à la tâche de tous les élèves	Lourdeur du dispositif en classe
Appropriation des critères d'évaluation par les élèves (rotation)	Lourdeur au niveau de l'évaluation
Transparence de l'évaluation	Nature chronophage de la séquence
Evaluation plus objective grâce à la vidéo	Aspect « délicat » de l'évaluation de la langue par les pairs
Trace de la performance (accessibilité)	Effet pervers de l'évaluation certificative sur la prise de risques surtout dans la phase d'intervention et de positionnement
Prise de conscience de l'aspect non-verbal	Intégration de la notion de registre (input et grille d'évaluation)
<i>Pushed output</i> sollicité par les outils	...
...	

Merci pour votre  
attention !

# III. BIBLIOGRAPHIE



-

# Références bibliographiques (1)

## A. Documents officiels en FWB et en Europe

- Communauté française (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Communauté française. Bruxelles : Communauté française.
- Communauté française de Belgique. (1999). *Socles de compétences en langues modernes*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux.
- Communauté française de Belgique. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux.
- Communauté française de Belgique. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique (2000). *Programmes d'études et des options de base simples : langues germaniques. Enseignement général et technique de transition : 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés, cahier 1 à 5*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Communauté française (2002). « Circulaire sur l'évaluation : Enseignement des langues germaniques à la Communauté française ». Bruxelles. Communauté française.
- Communauté française (2005 et 2007). *Les familles de tâches en langues modernes*. Bruxelles : Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). *Langues modernes 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.

# Références bibliographiques (2)

## B. Références liées à la réforme des compétences (en langues)

- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : Vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.
- Beckers, J. (2012). Mise en perspective théorique. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (sous la direction de) *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. Bruxelles : De Boeck, 7-16.
- Beckers, J., Campo, A., Simons, G. (2012). Outils de diagnostic et stratégies de remédiation au service d'une maîtrise plus équitable des langues étrangères. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (sous la direction de) *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. Bruxelles : De Boeck, 57-75.
- Chenu, F., Crahay, M. & Lafontaine, D. (2014). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation, *Education & Formation* n°.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Dierendonck, Chr. & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 37, n°1, 43-82.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (éds). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

# Références bibliographiques (2)

## B. Références liées à la réforme des compétences (en langues)

- Perrenould, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Rey, B, Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Simons, G. (2011). Le cadre mange-t-il la peinture ? Du risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique. *Puzzle*, 29, 23-31.
- Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon, G. Simons (sous la direction de) *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves*. Bruxelles : De Boeck, 103-148.
- Simons, G., Pagnoul, P. Delbrassine, D., Van Hoof, F., Bonnet, P. Heinen, Chr., Motter, S., Straeten, M.-H., Winandy, E. (à paraître). De la place des savoirs grammaticaux et lexicaux dans les référentiels de compétences et dans certains manuels contemporains de langues modernes, *Education et Formation*.

# Références bibliographiques (3)

## C. Références liées à la problématique du GENRE (en langues étrangères) (1)

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2013) « Dimensions praxéologiques et gnoséologiques de l'organisation des textes/discours ». Conférence inaugurale présentée dans le cadre des deux journées d'études sur les genres de l'Entité de Recherche Structurale du département de Langues et littératures modernes. Liège : Université de Liège : 27/11/2013
- Burns, A. (2013) Genre and genre-based teaching. In M. Byram & A. Hu (Eds) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge, 269-274.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience normande. *Enjeux*, 37/38, pp. 49-75.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral (1998). Initiations aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur. (4<sup>e</sup> édition : 2009).
- Dolz, J., Jacquin, M., Schneuwly, B. (2006). Le curriculum enseigné en classe de français au secondaire : une approche à travers des objets enseignés. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds) *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 143-164). Genève : Raisons éducatives.
- Jacquin, M. (2004). Produire des textes descriptifs en allemand L2 : Les effets de l'interaction dyadique sur la planification et la révision textuelles dans une classe de 7<sup>e</sup> degré. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26, 1, 141-160.
- Lee, D. Y. (2001). Genres, registers, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle. *Language Learning and Technology*, 5(3), 37-72.



# Références bibliographiques (4)

## C. Références liées à la problématique du GENRE (en langues étrangères) (2)

- Noiroux, K. & Simons, G. (2014) La copie d'expression écrite en langue étrangère : un support équitable ? Le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Spirale*, 55 « Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? ».
- Pietro, J.-F. (de) & Dolz, J. L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ? *Education et recherches*, 19, pp. 335-359.
- Polio, C. & Williams, J. (2011). Genre-based writing instruction in M. Long & C.J. Doughty (eds) *Handbook of Language Teaching*, 496-498.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, pp. 27-40

# Références bibliographiques (5)

## D. Canevas et séquences didactiques

- Finck, J.-B. (1992). *Didactique des langues germaniques*. Liège : Université de Liège. Département de langues et littératures germaniques.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning : Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. N/J. : Prentice Hall.
- Pagnoul, P. (2011). Proposition pour optimiser l'interaction orale dans le cadre du cours de langues modernes. *Puzzle*, 29, 43-50.
- Simons, G. (1997). *Syllabus semi-interactif sur les exercices, procédés, techniques et stratégies didactiques utilisés dans l'enseignement des langues germaniques*. Liège : ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et littératures germaniques.
- Simons, G. (en préparation) *Canevas et séquences didactiques en langues modernes*. Bruxelles : De Boeck.
- Wautier-Franck, N. (1988) *Procédés et techniques dans l'enseignement des langues germaniques*. Liège : Université de Liège. Service de didactique des langues germaniques.

## E. Références liées à la notion du « noticing » (« the gap »)

- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford : OUP, p. 361.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language : a case-study of an adult learner in R. Day (ed) (1986). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.