

**Les genres textuels en langues étrangères :  
entre théorie et pratique**

M. Jacquin, G. Simons, D. Delbrassine  
(Éds. scientifiques)

**Remarque : cette version du texte  
n'est pas la version DEFINITIVE**

## **PARTIE PRATIQUE**

# **Canevas didactiques et exemples de séquences intégrant la notion de genre textuel**

# Remarque : cette version du texte n'est pas la version DEFINITIVE

## Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères

Germain Simons

Université de Liège

DIDACTI<sup>fen</sup><sup>1</sup>

### Introduction

Dans la contribution que nous avons proposée dans le volet I de cet ouvrage, nous avons, entre autres, démontré que la notion de genre textuel est quasi absente des référentiels de compétences en langues modernes en Belgique francophone. Par ailleurs, quand une notion s'en rapproche (cf. « type de production langagière »), elle n'est pas définie, ou de manière beaucoup trop vague pour que les enseignants puissent se l'approprier et l'intégrer dans leur enseignement de la LE. Il n'est dès lors pas étonnant de constater que les programmes – dont l'objectif principal est de fournir des pistes méthodologiques pour mettre en œuvre l'approche par compétences préconisée dans les référentiels de compétences – soient généralement muets dans le domaine de l'enseignement des genres textuels.

Il en résulte donc que les enseignants qui souhaiteraient, en dépit de ce désert générique, intégrer cette dimension dans leur cours, ne savent pas précisément *ce* qu'ils peuvent/doivent enseigner dans ce domaine, ni *comment* le faire<sup>2</sup>. Comme la première partie de la question a été abordée dans le volet I (Jacquin ; Simons), nous consacrerons principalement la présente contribution à la question du *comment enseigner les genres textuels*, et, plus précisément, *selon quel(s) scénario(s) didactique(s) ?*

Avant de nous pencher sur cette question d'ordre méthodologique, nous mentionnerons d'abord trois autres freins et obstacles à l'enseignement des genres textuels dans le cours de LE, du moins en Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FWB)<sup>3</sup>. Ensuite, nous présenterons deux « canevas » didactiques *généralistes*, c'est-à-dire qui ne sont pas exclusivement conçus pour l'apprentissage des genres textuels, mais bien pour l'enseignement des langues, en général : le canevas présentation → fixation → exploitation, et le canevas par situation-problème. Après avoir clarifié quelques concepts-clés communs aux deux canevas et rapproché ces scénarios didactiques d'autres modèles proches mentionnés dans la littérature scientifique, nous décrirons les grandes phases de chacun de ces canevas

---

<sup>1</sup> Unité de recherche en Didactique et Formation des Enseignants.

<sup>2</sup> Relevons à ce sujet que ce n'est pas le cas en Suisse romande, où un travail considérable a été réalisé en français langue de scolarisation (voir Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), et, plus récemment, en LE (voir Jacquin, 2014).

<sup>3</sup> Nous avons ici ce contexte particulier présent à l'esprit, mais on peut penser qu'une grande partie des problèmes soulevés dépassent le cadre restreint de la FWB.

et montrerons comment la dimension générique peut y être intégrée. Ensuite, nous analyserons les principaux avantages et inconvénients de chacun de ceux-ci pour l'enseignement des genres textuels. Enfin, avant de procéder à une synthèse et conclusion, nous expliquerons en quoi ces deux canevas sont, selon nous, *complémentaires*, et en quoi une alternance ou fusion de ceux-ci peut être plus *prudente* mais aussi plus *équitable*.

## **Aperçu de certaines difficultés rencontrées par les (futurs) enseignants de langues modernes dans l'enseignement des genres textuels**

Parmi les réticences et problèmes souvent évoqués par les (futurs) enseignants de langues de la FWB<sup>4</sup> face à cette entrée générique, on peut épinglez : 1) le manque de formation scientifique dans le domaine des genres textuels autres que littéraires ; 2) l'impression que la dimension générique est superflue dans le cadre d'un cours de LE ; 3) la question délicate de la masse et de la nature des supports génériques auxquels exposer les élèves dans une séquence didactique ; 4) le flou méthodologique relatif à la mise en œuvre de cette approche générique ; 5) la difficulté de calibrer des tâches initiales et finales de communication dans des séquences didactiques comportant une dimension générique. Par ailleurs, un problème qui concerne en première ligne les concepteurs de référentiels, programmes et autres manuels (moyens d'études) est celui de la *sélection* et de la *programmation* de l'enseignement des genres textuels *dans tout le cursus* scolaire (du primaire à la fin du secondaire), problème que nous avons abordé dans notre contribution du volet I, et sur lequel nous ne revenons donc pas.

Même si l'objet de cette contribution porte essentiellement sur les points 4) et 5), abordons quand même rapidement les trois autres problèmes, en précisant toutefois que chacun de ceux-ci pourrait faire l'objet d'un article, voire d'un ouvrage séparé, et que nous n'avons donc aucune prétention d'exhaustivité.

### ***Le manque de formation scientifique des enseignants dans le domaine des genres textuels autres que littéraires***

En FWB, les futurs enseignants de langues du secondaire supérieur<sup>5</sup> ont été formés aux genres, mais presque exclusivement aux genres *littéraires*<sup>6</sup>. Il en résulte que ces enseignants ne sont pas naturellement portés vers des genres extra-littéraires tels que l'entretien d'embauche, le débat de société régulé, la publicité, etc. Cependant, il n'est pas rare qu'en tant que stagiaires, ou une fois devenus enseignants, ils conçoivent des tâches qui ciblent une « famille de genres » ou un genre textuel particulier (voir Simons, volet I), autre que littéraire, auquel ils n'ont pas initié les élèves, ce qui nous semble problématique tant sur le plan de *l'efficacité* de l'enseignement que de son *équité*.

---

<sup>4</sup> Le service de didactique des Langues et littératures modernes de l'ULg collabore étroitement avec près de 200 maîtres de stages (tuteurs), qui accueillent les étudiants (+/- 80 par an) dans leurs classes pour les stages d'observation et d'enseignement. Par ailleurs, nous travaillons avec une vingtaine de moniteurs pédagogiques, professeurs expérimentés de l'enseignement secondaire, qui aident ponctuellement nos étudiants dans la préparation de leurs séquences didactiques. Nous organisons également des modules de formation continue où nous rencontrons d'autres enseignants que les maîtres de stages de l'ULg. Ce sont ces contacts avec le terrain qui sont à la base des réflexions proposées dans ce point. D'autres réticences et problèmes liés à l'enseignement des genres textuels en langues modernes sont abordés par M. Jacquin (voir Jacquin, 2014).

<sup>5</sup> Ceux-ci sont formés à l'Université (cinq années d'étude), contrairement à tous les autres enseignants (maternel, primaire et premier degré du secondaire), qui sont formés en Haute École (3 ans). Relevons que l'initiation aux genres littéraires est surtout une caractéristique de la formation universitaire.

<sup>6</sup> Relevons que cette formation littéraire cible avant tout la réception et l'analyse des œuvres, mais très rarement leur appropriation par une démarche *productive* des genres littéraires étudiés. En revanche, les étudiants doivent produire des écrits scientifiques, du type *essai* et *analyse littéraire*, même si ces genres textuels académiques ne sont pas toujours enseignés de manière explicite.

Une initiation aux genres textuels autres que littéraires dans la formation scientifique *initiale* des futurs enseignants du secondaire (supérieur) s'avère donc indispensable et devrait aussi faire l'objet de modules de formation *continue*<sup>7</sup>. En cela, nous suivons totalement E. Bulea (2013) lorsqu'elle écrit, à propos des programmes de formation (continue) en Suisse :

[...] au plan de la formation des enseignants, et s'agissant en particulier de la formation continue, l'explicitation conjointe de la pertinence intrinsèque des divers processus classificatoires des genres et des difficultés inhérentes à ce classement pourrait constituer un véritable objet de formation ; la visée de ce type d'analyse n'étant nullement la maîtrise en termes de contenu de ces phénomènes, mais l'acquisition d'outils pour la compréhension des raisons qui conduisent potentiellement à des contradictions dans les documents didactiques, et surtout la (réelle) sensibilisation au statut même de la généricité<sup>8</sup> [...] (p. 213)

Par ailleurs, on peut penser que si cet axe générique était (plus) présent dans les référentiels et autres programmes de langues modernes en FWB (voir Simons, volet I), cette dimension générique serait davantage développée dans la formation initiale et continue.

### *L'impression que la dimension générique est superflue dans un cours de LE*

Nombre d'enseignants avec lesquels nous travaillons, convaincus de l'intérêt de cette dimension générique, estiment cependant que celle-ci est trop chronophage parce qu'elle « s'ajoute » à l'apprentissage des cinq compétences langagières<sup>9</sup> et de la compétence linguistique (lexique, grammaire, fonctions langagières) et stratégique. En quelque sorte, cet apprentissage générique relèverait plutôt du cours de langue maternelle et apparaîtrait comme un *luxé* dans le cadre du cours de LE, un luxe surtout réservé aux classes (très) avancées.

Dans l'avant-propos de cet ouvrage, ainsi que dans notre contribution du volet I, nous avons indiqué, que nous sommes convaincus que cette dimension générique est fondamentale pour l'apprentissage actionnel de la LE. Si cette approche générique apparaît comme un luxe aux yeux de nombre de professeurs de langues, c'est sans doute parce qu'ils perçoivent le genre comme une dimension *séparée* des autres dimensions du cours de langue, une dimension *supplémentaire*. Or, nous pensons que le travail sur les genres peut être l'élément qui *rassemble* les autres dimensions, qui les *federe*, et qui les *rend significatives* aux yeux des apprenants. Par exemple, travailler sur le genre textuel « débat de société régulé » (voir Pagnoul dans cette partie pratique), c'est, forcément, travailler sur a) l'interaction orale ; b) un champ lexical particulier, celui ciblé par le débat ; c) différentes fonctions langagières (argumenter, exprimer son point de vue personnel, son (dés)accord (partiel), concéder, convaincre...) ; d) différentes structures grammaticales (les temps, les interrogatives, les négatives, les relatives...) ; e) le langage non-verbal et son adéquation avec le langage verbal ; f) l'écoute et le respect d'autrui... Bref, mettre la dimension générique au cœur de l'enseignement de la LE, ce n'est pas « prendre du temps » à l'apprentissage des compétences langagières et savoirs linguistiques, c'est *donner du sens* à ces savoirs et compétences langagières, à travers l'apprentissage d'un genre textuel, qui permet de mieux *comprendre* le monde, mais aussi d'y *agir*<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Depuis 2014, notre service propose une formation aux genres textuels destinée aux enseignants de LE. Cependant, bien que reconnue et programmée par l'Institut de formation en cours de carrière (IFC), celle-ci n'a pu être organisée à ce jour (juin 2017), faute de participants. Ceci nous semble assez révélateur du peu d'intérêt « naturel » porté à cette thématique par les enseignants de LE en FWB.

<sup>8</sup> En italique dans le texte original.

<sup>9</sup> Compréhension à l'audition et à la lecture, expression orale et écrite, interaction orale. Notons que l'interaction *écrite* n'a pas été introduite explicitement dans les référentiels et autres programmes de langues modernes en FWB.

<sup>10</sup> L'école est bien sûr un monde en soi, et les genres scolaires tels que la dissertation ou l'exposé doivent faire l'objet d'un enseignement explicite.

En cela, l'approche générique s'intègre parfaitement dans l'approche actionnelle préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) car elle met l'accent sur la notion de *l'agir social*. En effet, être familiarisé avec les caractéristiques de genres tels que le Curriculum Vitae, l'entretien d'embauche, le débat de société, la critique de film, l'itinéraire de voyage (voir contributions suivantes), etc. permet de mieux comprendre la société dans laquelle on vit, de s'y insérer et d'y intervenir. Renoncer à l'enseignement de ces codes génériques à l'école présente des risques d'inégalité, car c'est alors l'entourage (familial) qui devrait se charger de cette initiation, et on sait combien celui-ci est variable. Et il en va de même pour l'initiation aux genres littéraires, qui permettent non seulement de mieux appréhender la culture étrangère du pays dont on étudie la langue, mais aussi, de *se développer*, de *s'enrichir*, de *s'ouvrir* au contact de ces œuvres d'art. Ici aussi, il importe, pour des raisons d'équité, que cette initiation à la littérature, dont celle pour la jeunesse (voir Delbrassine et Ewers dans le volet I), soit prise en charge par l'école, en ce compris – et peut-être même surtout – dans l'enseignement qualifiant.

***La question de la masse et de la nature des supports génériques auxquels exposer les élèves : singulier ou pluriel, authentique(s) ou « didactisé(s) » ?***

En ce qui concerne le *nombre* de modèles génériques au(x)quel(s) il convient d'exposer les élèves dans une séquence didactique, deux solutions sont ici envisageables : exposer les apprenants à *un* modèle générique ou à *plusieurs* (voir notion de « genre awareness » chez Jacquin, dans le volet I).

La crainte que l'on peut légitimement avoir quand on expose les élèves à *un seul* type de modèle générique est que ceux-ci en déduisent que le genre « se résume » ou « se limite » au *modèle* donné, et qu'ils l'appliquent aveuglément, alors qu'on sait que ce « modèle » (n')en est précisément (qu')un, et qu'il n'est pas le reflet de la variété et de la complexité de ce genre textuel dans les pratiques sociales de référence. Par exemple, les élèves ont lu un modèle de lettre de motivation dans un manuel, dont ils ont, avec l'aide du professeur, isolé les grandes étapes, et ils le reproduisent. Bien sûr, si le professeur procède en spirale, il aura l'occasion de revenir sur ce genre textuel et de fournir d'autres types de textes appartenant à ce même genre textuel (voir Simons, volet I). Cependant, nous pensons qu'il est quand même préférable d'exposer d'emblée les élèves à plusieurs types de textes appartenant à un même genre textuel et de leur en faire découvrir les invariants et les spécificités, précisément pour éviter le risque de cette généralisation abusive.

Dans les deux cas susmentionnés, on part de documents authentiques, singulier ou pluriel. Toutefois, dans certains cas, on ne pourra pas faire l'économie de genres *scolarisés*, fabriqués en fonction des objectifs d'apprentissage et qui mettent l'accent sur telle ou telle caractéristique du genre, le texte fonctionnant ainsi comme un modèle fictif du genre, exagérant certaines caractéristiques que l'on souhaite voir travailler.

En ce qui concerne la *nature* des supports génériques, authentiques ou didactisés, ici aussi plusieurs formules sont envisageables :

- a) utiliser comme modèles des documents authentiques issus des pratiques sociales de référence. Par exemple, le professeur montre aux élèves un ou plusieurs exemples de « vrais » débats de société régulés enregistrés à la télévision, téléchargés sur internet... ;
- b) exposer les élèves à un/des document(s) qui a/ont été *didactisé(s)* pour le(s) rendre accessible(s) aux élèves. Par exemple, le professeur expose les élèves à un débat de société régulé, *inspiré* des pratiques sociales de référence, mais *adapté* au contexte scolaire, et riche sur le plan des valeurs véhiculées (écoute de l'autre, prise de décision concertée au terme du débat), ce qui n'est pas nécessairement le cas d'un débat authentique (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 165) ;
- c) un mixte de a) et b).

Les formules a) et b) présentent chacune des avantages et des inconvénients, qui ont été clairement synthétisés par Schneuwly & Dolz (1997, p. 30-33). Dans la dernière partie de cette contribution, nous décrivons et commenterons un dispositif *mixte* basé à la fois sur les pratiques sociales de référence et sur une forme particulière de didactisation du genre textuel.

Quand bien même cette entrée générique serait présente dans les prescrits légaux, quand bien même les enseignants seraient formés sur le plan scientifique à différents genres textuels, quand bien même ils seraient convaincus que cela « vaut la peine » d’y consacrer du temps en classe, quand bien même ils disposeraient d’indications précises sur la sélection de ces genres textuels et sur leur programmation dans le cursus, encore faudrait-il qu’ils soient *outillés* sur le plan didactique, et qu’ils calibrent bien les tâches initiales et finales de leurs séquences. C’est à cette double problématique que nous consacrons le point suivant.

## Pistes méthodologiques pour mettre en œuvre des séquences didactiques intégrant la notion de genre textuel

Dans ce point, nous allons décrire deux canevas didactiques « généralistes » et établir, pour chacun d’entre eux, le lien avec l’enseignement-apprentissage des genres textuels. Précisons que nous n’aborderons pas directement la thématique de *l’évaluation*, cette dernière pouvant faire l’objet d’un ouvrage à elle seule.

### Définitions opérationnelles de quelques concepts-clés liés aux séquences didactiques

Pour rendre notre propos intelligible, il nous faut d’abord définir brièvement quelques concepts-clés liés aux notions de *canevas* et de *séquences didactiques*, concepts qui sont également employés dans les cinq séquences proposées dans cette partie pratique.

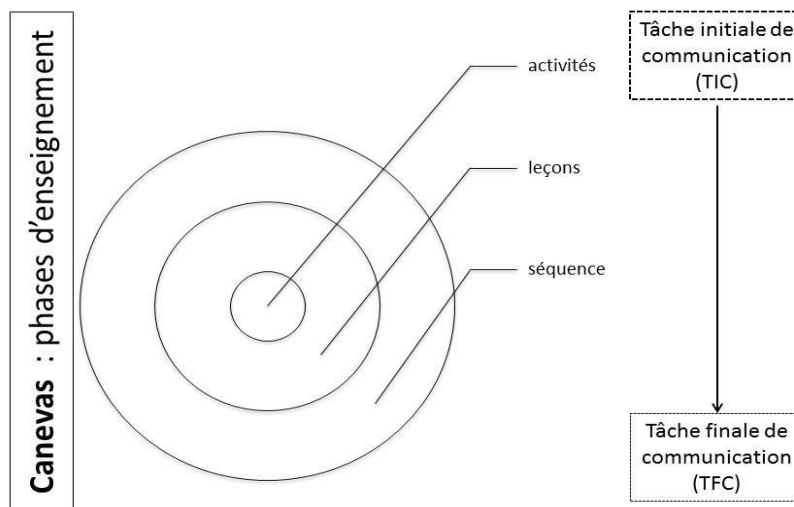


Figure 1 : Concepts-clés liés à la structure des séquences didactiques

Par *séquence* didactique, nous entendons un ensemble de *leçons* (périodes généralement de 50' dans l’enseignement secondaire en FWB), comportant différentes *activités* d’apprentissage, orientées vers une *tâche finale de communication* (désormais TFC). Relevons que cette TFC n’est pas obligatoirement une *production* écrite ou orale, une séquence didactique pouvant cibler l’amélioration de la *compréhension* des élèves dans un champ lexical ou un genre textuel particulier. Par ailleurs, toute séquence didactique ne comporte pas obligatoirement une *tâche initiale de communication* (désormais TIC)<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Ce qui explique le choix du pointillé dans la figure 1.

Le terme *canevas* est ici employé comme synonyme de « trame » ou encore de « scénario » didactique. Un canevas se compose de différentes *phases* d'enseignement-apprentissage. Ci-après nous proposons deux canevas didactiques différents et définissons les différentes phases qui les composent.

### *Le canevas Présentation → Fixation → Exploitation*

À l'Université de Liège, le canevas Présentation → Fixation → Exploitation (désormais PFE) a été développé par Wautié-Franck (1988) et Simons (1997, 2013). Cependant, ce canevas n'est en aucun cas une « exclusivité liégeoise » puisqu'on le retrouve dans la littérature scientifique sous d'autres dénominations, et avec quelques nuances conceptuelles (voir ci-après).

Le canevas PFE est basé sur le principe suivant : exposition à un input → clarification de cet input → assimilation progressive de cet input à travers différents types d'exercices → production orale et/ou écrite (output). Ce canevas peut être synthétisé comme suit :

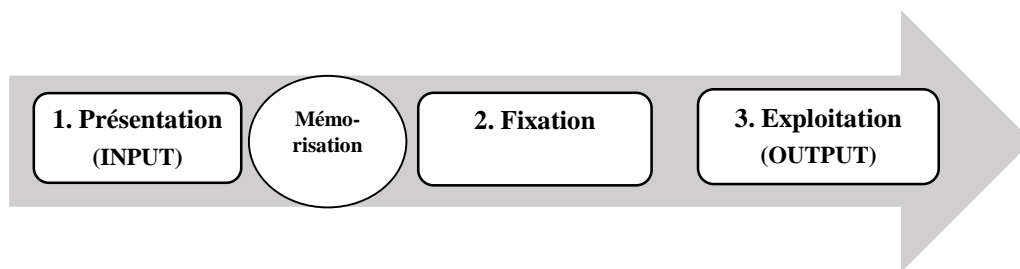


Figure 2 : *Grandes phases du canevas PFE*

Dans la littérature anglo-saxonne, ce canevas PFE se rapproche du modèle *Present, Practice, Produce* :

One type of instruction that contains elements of explicit instruction with more production-based activities is what is known as Present, Practice, Produce (PPP) instruction (Nassaji & Fotos, 2011; Shintani, 2013). This type of instruction begins with an explanation of a grammar point, followed by very controlled production of that grammar structure. Finally learners engage in freer practice using the grammar structure. (Loewen, 2015, p. 83)

Ce que cette première définition donne à penser est que ce canevas cible avant tout l'enseignement (décontextualisé) de structures *grammaticales* et que la perspective sous-jacente à ce scénario didactique est une conception *behavioriste* de l'apprentissage. Mais comme le fait remarquer Loewen, ce type d'instruction ne se limite pas à ce focus grammatical ; il existe une *variante communicative* de celui-ci, basée sur une articulation de la forme et du sens :

[...] Previously, from a behaviorist perspective, the practice and production components tended to be formulaic and decontextualized, with the emphasis on learners correctly repeating the L2 sentences in order to form good habits. However, with the greater emphasis on communication and task-based learning that has occurred in ISLA<sup>12</sup>, the practice, and particularly the production activities, may be much more meaning-focused. In fact, it is possible for the production component to consist of focused tasks in which learners engage in communicative activities containing specific predetermined linguistic forms (Foster, 2009) (Loewen, 2015, p. 84),

et c'est bien sûr cette variante que nous privilégions.

<sup>12</sup> ISLA : Instructed Second Language Acquisition.

En lien direct avec notre contribution dans le volet I, relevons que ce canevas PFE présente de fortes similitudes avec le triplet utilisé dans les futurs référentiels de compétences en FWB : *connaître, appliquer, transférer*, ce qui est une raison suffisante pour (continuer à) l'enseigner en formation initiale<sup>13</sup>. Venons-en à présent à la description et au commentaire de ce canevas didactique PFE.

### 1. La phase de présentation

Cette phase se compose de trois étapes poursuivant chacune des objectifs spécifiques :

- a) *La mise en situation* vise à introduire brièvement le thème de la séquence et/ou le genre textuel, à motiver les élèves pour celui/ceux-ci, et à susciter le besoin des éléments linguistiques qu'on veut leur faire acquérir tout au long de la séquence<sup>14</sup>.
- b) *Les activités de compréhension* : les documents écrits et/ou sonores (input générique) font l'objet d'une compréhension extensive (sens global du document) ou sélective (recherche d'informations spécifiques) puis, éventuellement, d'une compréhension intensive (compréhension approfondie).
- c) *Les activités de clarification*. Dans cette phase, on peut distinguer :
  - La clarification des nouveaux éléments *linguistiques*. Il peut s'agir ici de nouveaux vocables et/ou de nouvelles structures grammaticales et/ou de nouvelles fonctions langagières.
  - La clarification des nouveaux éléments *génériques*. Il peut s'agir ici de faire découvrir les invariants d'un *genre textuel* et les caractéristiques du *type de texte* sur lequel on travaille, comme sa structure interne et ses caractéristiques linguistiques (voir Simons, volet I). Si la dimension générique est prédominante dans la séquence, les savoirs linguistiques y seront subordonnés.

Il serait naïf de penser que l'apprentissage d'une LE en contexte scolaire ne nécessite pas une part de *mémorisation* de la part de l'élève. Celle-ci peut être en partie intégrée au cours, mais elle nécessite aussi un travail d'étude à domicile.

### 2. La phase de fixation

Cette phase a pour objectif de permettre une meilleure maîtrise des éléments linguistiques/génériques nouvellement introduits en proposant aux élèves différents types d'exercices. Elle vise donc à « procéduraliser » progressivement les nouvelles connaissances déclaratives. Ceci implique de respecter un principe de transition d'exercices relativement fermés vers des exercices plus ouverts conduisant progressivement au transfert.

Dans le domaine des genres textuels, des exemples courants d'exercices de fixation *fermés* sont l'exercice d'*ordonnement* des différentes étapes de la structure interne d'un genre textuel ou encore l'exercice d'*association/matching* entre les noms des différentes étapes de cette structure et des extraits du type de texte ciblé. Si on prend, par exemple, le conte (voir Douin dans cet ouvrage), on peut identifier deux types d'exercices fermés, ici graduellement présentés : a) placer, en marge du conte présenté dans l'ordre chronologique, les noms des différentes étapes de cette structure interne ; b) recomposer l'ordre original du conte présenté dans le désordre, en s'appuyant sur sa connaissance de la structure interne de ce genre textuel. Un exemple d'exercice de fixation générique *ouvert*, qui ne constitue néanmoins pas encore la tâche de transfert, consiste à amener les élèves à réaliser des tâches de production *limitée* et *balisée*, portant sur des éléments *isolés* de la structure interne du genre textuel et/ou sur certaines de ses caractéristiques linguistiques. Par exemple, dans le cas de la publicité, on pourrait travailler sur la production de slogans mobilisant le superlatif, puis les rimes ou encore l'allitération.

### 3. La phase d'exploitation

---

<sup>13</sup> Pour rappel, ce triplet constitue la trame des « Unités d'Acquis d'Apprentissage » qui seront d'application dans les nouveaux référentiels de compétences de langues en FWB dans les années à venir.

<sup>14</sup> Cette mise en situation peut aussi être considérée comme une phase à part entière, comme chez Dolz & Schneuwly (1998, p. 94).

Cette phase vise à réaliser le *transfert* des nouveaux acquis dans une autre situation de communication présentant néanmoins des traits communs avec celle qui a été utilisée dans la phase de présentation. Ceci implique le respect des deux principes suivants : a) la production d'un texte écrit ou oral qui s'écarte du modèle initial abordé dans la phase de présentation<sup>15</sup>, tout en sollicitant les mêmes invariants, et b) la réduction du contrôle exercé par le professeur et donc une autonomie plus grande accordée à l'élève. Dans le cas de la publicité susmentionnée, il s'agira ici d'en créer une, écrite ou orale, sur un produit donné, pour un public-cible identifié, en intégrant les caractéristiques génériques et linguistiques au type de publicité abordé dans la séquence.

Si ce canevas PFE connaît depuis quelques années un regain d'intérêt, de même que le triplet *connaître, appliquer, transférer*, ce n'est sans doute pas sans lien avec le débat sans cesse ravivé sur la place des savoirs dans l'approche par compétences, et, plus particulièrement, sur les risques d'inégalités que cette approche peut présenter si elle néglige les phases d'*explicitation* des savoirs et d'*application* de ceux-ci, avant de tenter de les faire transférer dans une tâche complexe. Une phase qui a particulièrement été délaissée dans les programmes et autres manuels qui se revendiquaient de l'approche communicative est la phase de fixation, surtout en ce qui concerne les exercices qui mobilisent plusieurs savoirs sans pour autant prétendre au statut de tâche complexe<sup>16</sup> (Simons, 2012a, p. 141). En effet, dans nombre de manuels de langues contemporains, les élèves se trouvent confrontés à un fossé entre l'input auquel ils sont exposés (différents documents authentiques) et l'output qu'ils doivent produire dans la TFC, fossé, voire gouffre qui est particulièrement préjudiciable aux élèves plus faibles (Simons, Delbrassine & Van Hoof, 2016, p. 106-118).

En résumé, nous pensons que le canevas PFE a tout son sens et toute sa légitimité dans l'apprentissage de la LE en contexte scolaire, entre autres parce qu'il assure une explicitation systématique des savoirs et une procéduralisation progressive de ceux-ci avant de viser le transfert des connaissances. Cette manière de procéder nous paraît aussi être un gage de plus grande équité dans l'apprentissage (Simons, 2012a, p. 135-145). Cependant, nous estimons que ce canevas doit être complété par un autre canevas, celui par situation-problème.

Si le canevas PFE se prête bien à l'apprentissage d'un champ thématique et/ou de structures grammaticales et/ou de fonctions langagières contextualisés, nous avons vu qu'il peut également cibler un *genre textuel* qui *intègre* ces dimensions lexicale, grammaticale et fonctionnelle.

Relevons que, dans ce canevas PFE, les élèves sont forcément amenés à réaliser une *tâche*, mais celle-ci ne sera pas nécessairement liée au genre textuel qui a été travaillé au niveau réceptif. Pour reprendre l'exemple de l'annonce immobilière fourni dans le volet I, les élèves pourraient être amenés à aborder ce genre textuel au niveau réceptif, mais avoir comme tâche de production la rédaction d'un courriel de demande d'information complémentaire (ce qui n'est pas un genre textuel en soi) par rapport à l'annonce, tâche de production qui devra faire l'objet d'une présentation et d'une fixation préalables.

En fonction de l'importance que l'enseignant accordera à cette entrée générique dans le canevas PFE, le genre textuel sera tantôt le *ciment* de la séquence, ce qui lui fournit de la cohérence, tantôt un *prétexte* à un apprentissage linguistique. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous pensons que dans l'approche actionnelle, la dimension générique devrait devenir le paradigme organisationnel de l'enseignement des langues, ce qui constituerait une révolution copernicienne. C'est en effet autour de cette notion de genre textuel que vont venir s'articuler les savoirs linguistiques et compétences langagières.

### *Le canevas par situation-problème*

---

<sup>15</sup> Cet écart sera forcément plus limité au niveau élémentaire qu'au niveau approfondi.

<sup>16</sup> Une explication possible à ce phénomène est que pour les concepteurs de l'approche communicative et auteurs de programmes qui se revendiquaient de cette approche, les exercices de fixation s'apparentaient trop à des « drills mécaniques », typiques de la méthode audio-visuelle structuro-globale à laquelle l'approche communicative a résolument tourné le dos.

Le canevas par situation-problème (dorénavant SP) est une adaptation du canevas proposé dans le programme de langues modernes de l'Enseignement Libre en FWB (Fésec, 2000, p. 52-63). Notre version du canevas par SP se distingue de celui-ci par a) la proposition d'une variante « dure » de la phase de « mise en perspective », b) le recours au procédé du « noticing the gap » à différents moments-clés de la séquence, et c) le parallélisme que nous avons établi entre les grandes phases de ce canevas par SP revisité et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), en particulier la notion de styles d'apprentissage expérientiels. Faute d'espace, nous ne développerons pas ce dernier point. Contentons-nous de préciser que les grandes étapes de notre version du canevas par SP correspondent aux grandes phases du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. En parcourant chacune des phases du canevas, l'enseignant rencontre ainsi les quatre styles d'apprentissage expérientiels identifiés par Kolb et potentiellement présents dans sa classe : les apprenants divergents, assimilateurs, convergents et accommodateurs. Pour plus d'informations à ce sujet, nous renvoyons le lecteur à des écrits antérieurs (Simons, 1996, 1999, 2002, 2012b).

Le canevas par SP comporte aussi de nombreux points communs avec le canevas<sup>17</sup> de *séquence didactique* proposé par Dolz & Schneuwly (1998, 2009, 4<sup>e</sup> édition), qu'ils définissent dans un premier temps comme suit : « un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière [...] dans le cadre d'un projet de classe » (p. 93), ... et dont ils synthétisent la « structure de base » comme suit :

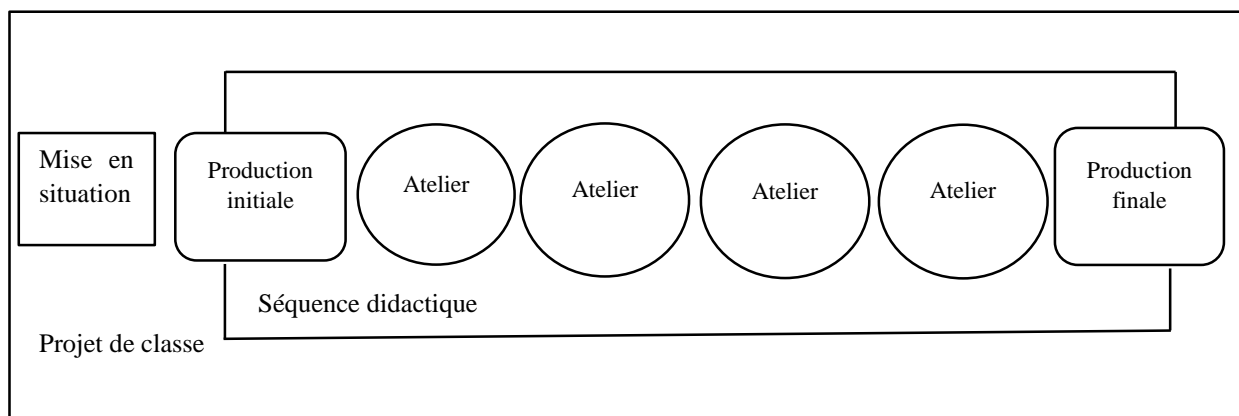


Figure 3 : Structure de base d'une séquence didactique selon Dolz & Schneuwly (1998, p. 94)

Notre version du canevas par situation-problème peut être synthétisée comme suit :

<sup>17</sup> Même si ces auteurs n'utilisent pas explicitement le terme « canevas ».

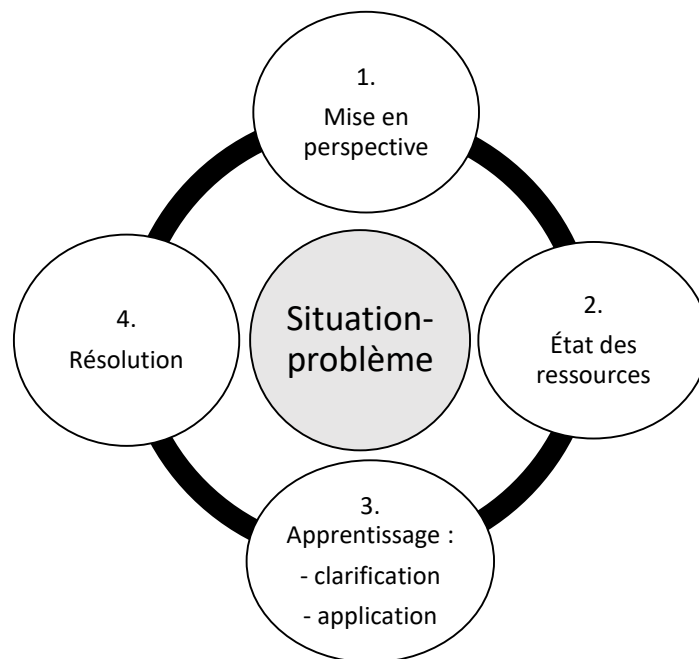


Figure 4 : Méga-structure du canevas par situation-problème

### 1. Mise en perspective

Comme son nom l'indique, cette première phase vise à placer les élèves dans la *perspective* de ce qui va être abordé dans la séquence didactique, et, plus particulièrement, dans la TFC<sup>18</sup>. Cette mise en perspective diffère de la « mise en situation » du canevas PFE, dans la mesure où cette dernière a pour objectif principal d'introduire le thème général et les inputs (génériques) qui vont être présentés en début de séquence<sup>19</sup>, alors que la mise en perspective, du moins certaines versions de celle-ci (voir ci-dessous), cible *directement* la tâche attendue des élèves en fin de séquence. La nuance est importante car elle illustre une différence fondamentale entre les deux canevas : dans le canevas PFE, on part des savoirs extraits de l'input, on les explicite, on les fait appliquer et, enfin, on fait produire une expression écrite ou orale qui mobilise ces savoirs et savoir-faire. Dans le canevas par SP, on *part* de la tâche finale attendue, on analyse ce qu'elle mobilise sur le plan des savoirs et savoir-faire, on les explicite, les fait appliquer séparément, puis on passe à la résolution de la TFC. Dans le premier cas de figure, on est davantage dans une démarche *déductive*, et dans le second cas dans une démarche *inductive*. Selon nous, ces deux démarches sont *complémentaires* car toutes deux nécessaires dans l'apprentissage de la LE en contexte scolaire.

On peut distinguer trois variantes de la mise en perspective. Pour illustrer chacune d'entre elles, prenons l'exemple d'une tâche finale qui cible la rédaction d'un Curriculum Vitae (CV) et d'une lettre de motivation qui l'accompagne (voir A. Struvay dans cet ouvrage).

- La mise en perspective « légère » consiste à *annoncer* aux élèves quelle tâche ils réaliseront en fin de séquence. La démarche s'apparente à la mise en situation du canevas PFE ou à l'annonce des objectifs généraux de la séquence, si ce n'est qu'ici le professeur précise la *tâche* qui sera réalisée : « à la fin de cette séquence, vous serez capables de rédiger un CV et une lettre de motivation pour un job de vacances à l'étranger ».

<sup>18</sup> Pour la notion de *tâche initiale* et *tâche finale* de communication, nous renvoyons aussi le lecteur aux travaux de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) en français, langue de scolarité.

<sup>19</sup> Ce qui n'empêche pas le professeur d'annoncer la tâche finale et le genre textuel ciblé.

- La mise en perspective « intermédiaire » consiste à exposer les élèves à un exemple de production qui est attendue d’eux en fin de séquence : l’enseignant fait lire aux élèves un CV et une lettre de motivation dans la LE.
- La mise en perspective « lourde » ou « expérientielle » consiste à immerger d’emblée les élèves dans une tâche similaire à celle qu’ils devront réaliser en fin de séquence : l’enseignant demande aux élèves de produire un CV et/ou une lettre de motivation comme TIC. Dans la présente contribution, c’est cette variante expérientielle de mise en perspective que nous développons.

Le choix du type de mise en perspective dépend de différents paramètres. Parmi ceux-ci, épinglons les trois suivants.

a) Le niveau de maîtrise des élèves dans la LE et/ou leur familiarité avec le genre ciblé.

Il paraît a priori difficile de recourir à une mise en perspective « expérientielle » avec des élèves qui sont en début d’apprentissage de la LE, tout simplement parce que ce type de mise en perspective requiert un certain bagage linguistique. Cela étant, on peut imaginer de demander aux élèves de réaliser cette TIC dans leur langue maternelle, la TFC étant, bien sûr, réalisée dans la langue-cible.

Par ailleurs, le niveau de familiarisation des élèves avec le genre textuel ciblé est également un critère important dans le choix du type de mise en perspective, et ces pré-acquis génériques ne sont pas nécessairement liés au niveau de maîtrise linguistique. Par exemple, une classe d’un niveau intermédiaire, voire avancé peut être confrontée pour la première fois à une *Kurzgeschichte*, genre « caméléonesque » pour lequel ils n’ont pas de pré-acquis, pas même dans leur langue maternelle (voir Franssen dans cet ouvrage). Dans ce cas, il nous semble plus prudent de renoncer à une mise en perspective de type expérientiel.

b) Le temps disponible.

La mise en perspective « lourde » porte bien son nom : elle peut être très chronophage. Si le professeur ne dispose pas du temps nécessaire pour mener à bien cette forme de mise en perspective, il optera pour la version « intermédiaire » ou même « légère ».

c) La macro-compétence ciblée dans la tâche finale.

En lien avec le point b, il peut paraître plus économique de recourir à une mise en perspective « lourde » pour des tâches ciblant exclusivement l’expression ou l’interaction *orale*. Cela étant, on peut aussi recourir à des formules moins chronophages à l’écrit. Pour reprendre notre exemple, on peut répartir les deux genres textuels dans la classe : une partie de la classe rédige un CV<sup>20</sup>, l’autre la lettre de motivation. Par ailleurs, on peut aussi imaginer partir des CV et lettres de motivation déjà rédigées en français par les élèves, avant d’aborder ces deux genres textuels dans la langue-cible.

## 2. État des ressources et technique du « noticing the gap »

Comme son nom l’indique, la phase d’état des ressources consiste à faire identifier aux élèves les outils qu’ils maîtrisent déjà pour résoudre la situation-problème et les amener à découvrir ceux qu’ils devront acquérir. Ces ressources peuvent être de différents ordres : *linguistique* (vocabulaire, grammaire, fonctions langagières), *générique* (structure interne et caractéristiques linguistiques d’un genre textuel), *stratégique* (stratégies de compréhension et de production), *culturel* (différences entre les cultures maternelle et étrangère dans le domaine du genre ciblé), *relationnel* (dans le débat, par exemple, la défense de sa propre opinion mais aussi l’écoute et le respect de l’opinion d’autrui).

Pour rendre le défi de la TFC *accessible* aux yeux des élèves, il est essentiel que le professeur fasse bien apparaître après la TIC (mise en perspective lourde), lors de la première étape de l’état des ressources, ce que les élèves sont *déjà* capables de faire. Si la tâche est bien calibrée, les élèves doivent avoir une maîtrise de *certain*s savoirs et savoir-faire mobilisés dans la TFC ; si ce n’est pas le cas, c’est que la tâche

---

<sup>20</sup> Ou encore répartir les différentes rubriques du CV en différents sous-groupes.

est manifestement trop complexe, qu'elle représente un défi *inaccessible* pour la majorité des élèves... et donc qu'elle n'aurait pas dû être proposée à ceux-ci, du moins à ce stade de leur apprentissage. Une technique qui peut être utilisée pour compléter progressivement cet état des ressources et rendre le défi de la TFC accessible est celle du « noticing the gap » que Ellis (1994) synthétise comme suit :

[...] Noticing is of considerable theoretical importance because it accounts for which features in the input are attended to and so become *intake* (information stored in temporary memory which may or may not be subsequently accommodated in the interlanguage system). Schmidt and Frota suggest that for noticed input to become intake, learners have to carry out a comparison of what they have observed in the input and what they themselves are typically producing on the basis of their interlanguage system. They refer to this as 'noticing the gap'. (Ellis, 1994, p. 361)

Ce que nous proposons ici est de compléter la première étape de l'état des ressources en procédant en deux temps : comparer d'abord la production initiale des élèves à une production réalisée par d'autres élèves dans une même TFC (figure 5)<sup>21</sup>, puis à ce que des *locuteurs natifs* produisent dans une situation de communication similaire (figure 6). Par rapport au modèle de Schmidt & Frota, on notera que l'originalité de notre dispositif consiste, entre autres, à *partir* de la production des élèves, *puis* à les exposer à un double input qu'ils observent et comparent à leur propre production. Relevons également que le recours aux deux étapes du « noticing the gap » est aussi une réponse possible à la question de la *nature* de l'input générique auquel il convient d'exposer les élèves (voir première partie de cette contribution), dans la mesure où nous utilisons *les deux* types de supports : un modèle du genre textuel « didactisé », par des *pairs*, puis un ou plusieurs exemples authentiques issus des pratiques sociales de référence (cf. position « mixte »).

---

<sup>21</sup> On voit ici tout l'intérêt de conserver des traces de ce que les élèves produisent dans les tâches  *finales* (sorte de banque de données de productions écrites et orales) car celles-ci pourront être utilisées dans ce type de mise en perspective. Précisons que ce procédé fonctionne surtout pour des tâches  *productives*. Toutefois, on peut imaginer disposer d'enregistrements (audio/vidéo) qui illustrent ce que les élèves étaient capables de  *comprendre* au terme d'une séquence portant sur une tâche réceptive.

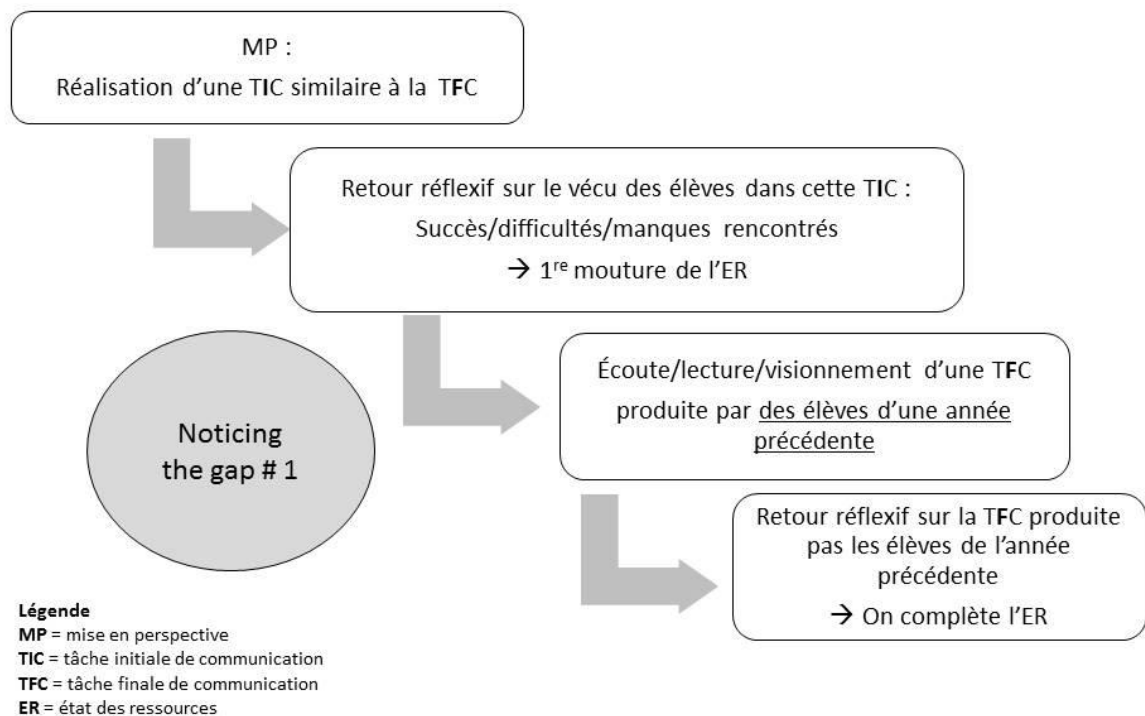


Figure 5 : « Noticing the gap » entre TIC et production d'élèves plus avancés dans une TFC similaire

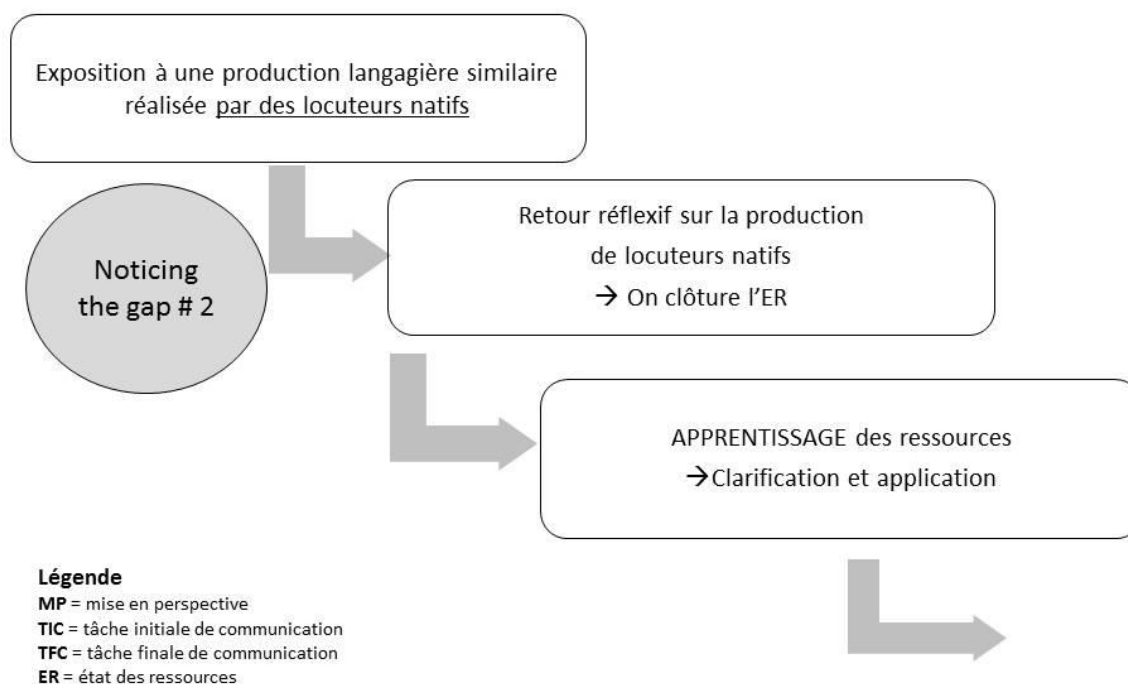


Figure 6 : « Noticing the gap » par rapport à production de locuteurs natifs

Comme nous le verrons au point 4, ce procédé du « noticing the gap » peut être à nouveau utilisé en fin de séquence, quand il s'agit de comparer les progrès réalisés par les élèves entre la TIC et la TFC.

### 3. Apprentissage : clarification et application

Une fois que les ressources mobilisées par la TFC ont été identifiées et listées, il convient de les *clarifier* et de les faire *appliquer*. Ces deux étapes ne diffèrent pas fondamentalement des phases de « présentation » et de « fixation » décrites dans le canevas PFE, si ce n'est qu'elles abordent explicitement les savoirs et savoir-faire *en lien* avec la TFC à réaliser. Ce lien gagne à être rappelé tout au long de la séquence en se référant constamment à l'état des ressources établi, avec les élèves, en début de séquence.

On le sait, une des caractéristiques et difficultés de l'approche par compétences est qu'elle mobilise, simultanément, une multitude de savoirs et de savoir-faire dans différents domaines (Chenu, Crahay & Lafontaine, 2014 ; Crahay, 2006) : grammaire, lexique, fonctions, stratégies, genre... Par ailleurs, on sait que tous les élèves n'ont pas nécessairement les mêmes pré-acquis dans ces différents savoirs<sup>22</sup>, ce qui peut nécessiter une adaptation ou réorganisation de l'état des ressources initial (ajout, voire suppression de certaines ressources), et, dans bien des cas, un traitement différencié de leur enseignement.

Pour assurer autant que possible une acquisition progressive de ces différents savoirs, il nous semble préférable de ne pas scinder, dans le temps, d'abord, la clarification de *tous* les savoirs, et de passer, ensuite, à *toutes* les activités d'application, mais plutôt de combiner les deux sous-phases en petits

<sup>22</sup> Le problème de l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise de la langue est un des problèmes les plus souvent évoqués par les enseignants de langues modernes avec lesquels nous travaillons en FWB, tant au niveau secondaire que supérieur.

modules successifs : clarification de la ressource #1 → application de la ressource #1, puis clarification de la ressource #2 → application de la ressource #2, etc. Une autre solution consiste à travailler par regroupement de ressources proches : clarification et application des ressources #1 et #1' (par exemple, le lexique et les fonctions mobilisés dans la TFC), puis clarification et application des ressources #2 et #2' (par exemple, deux points de grammaire mobilisés dans la TFC).

Différentes formules peuvent être mises en place pour organiser concrètement ce travail en classe. Ci-dessous, nous en proposons deux qui vont de la plus contrôlée par le professeur (et la plus aisée à mettre en place) à celle qui sollicite le plus une gestion différenciée de l'apprentissage, en s'appuyant sur la participation active des élèves plus avancés qui jouent le rôle de « moniteurs ».

Dans la première formule, l'enseignant présente au groupe-classe les nouveaux savoirs, s'assure de leur compréhension, fournit les consignes pour la réalisation des exercices d'application, les corrige, avant de passer à la deuxième ressource où il suit la même procédure. Dans cette approche, l'enseignant répond aux besoins spécifiques des élèves par le biais de questions ciblées et d'explications complémentaires.

La seconde formule, que nous avons testée dans le cadre d'une recherche collaborative (Beckers & Simons, 2000 ; 2006), consiste à répartir les élèves en différents *groupes de besoin*, chacun de ceux-ci étant encadré par un élève particulièrement avancé dans la ressource ciblée, ce qui permet à l'enseignant de prendre en charge les élèves qui ont le plus besoin de ses explications. Ce système peut être décliné sous la forme d'un travail en atelier « tournant » où les élèves travaillent simultanément sur des ressources différentes, et passent d'un atelier à l'autre, en fonction de leurs besoins spécifiques. Le travail en atelier proposé par Dolz & Schneuwly (voir figure 3) peut ici s'avérer intéressant. Pour que ce mode d'organisation du travail puisse fonctionner, il faut bien sûr que le professeur ait réalisé au préalable un diagnostic précis de la maîtrise des élèves dans chacune des ressources ou, à tout le moins, qu'il connaisse très bien le niveau de ses élèves.

Dans les deux cas de figure, c'est le professeur qui fournit l'explication première des nouvelles ressources<sup>23</sup>, et c'est lui, en séance plénière, qui valide les réponses apportées dans les exercices d'application. Ces moments d'*institutionnalisation* des savoirs nous paraissent indispensables pour s'assurer que tous les élèves aient compris les nouveaux savoirs et que la *trace* de ces différents exercices d'application dans les notes de cours des élèves soit bien correcte.

Enfin, au terme de ces petits modules de clarification/application, il nous semble nécessaire de proposer une activité, qui n'est pas encore la TFC, mais qui mobilise toutes les ressources dans une tâche plus ouverte, mais néanmoins balisée<sup>24</sup>. Jusqu'à présent, face au mystère que représente encore le *transfert* des connaissances, ce procédé de « l'escalier » nous paraît, à minima, être un moindre mal.

#### 4. Résolution de la situation-problème

Étant donné la difficulté inhérente aux tâches complexes, nous préconisons ici de travailler d'abord avec une tâche *formative* similaire à la TFC et d'aider les élèves à s'approprier les *critères de qualité* de la TFC à travers différentes tâches d'observation ciblant le sens, mais aussi la forme, en ce compris les caractéristiques du genre textuel ciblé. Différents exemples de ces tâches d'observation sont fournis dans les contributions de A. Struvay et de P. Pagnoul (voir aussi Pagnoul, 2011).

Avant d'engager les élèves dans la tâche *certificative*, il nous semble intéressant de procéder à une troisième étape du « noticing the gap » portant cette fois sur la comparaison entre la production des élèves dans la TIC et dans la TFC formative. Cette comparaison pourrait conduire l'enseignant à décider

---

<sup>23</sup> Même dans le cas de la seconde formule, il est sans doute préférable que la première explication de la nouvelle ressource soit donnée par le professeur, au groupe-classe, car ces explications fournissent aussi aux élèves avancés un métalangage nécessaire à leurs explications ultérieures dans les groupes de besoin.

<sup>24</sup> Les fiches de jeux de rôles rédigées dans la langue de scolarisation sont un exemple de ce type de *tâche intermédiaire* en interaction orale, qui contraint les élèves à mobiliser tous les savoirs et savoir-faire abordés dans les sous-phases de clarification et d'application, et qui prépare au transfert que représente la TFC.

de consolider certains savoirs et savoir-faire en proposant des explications et/ou exercices d'application complémentaires.

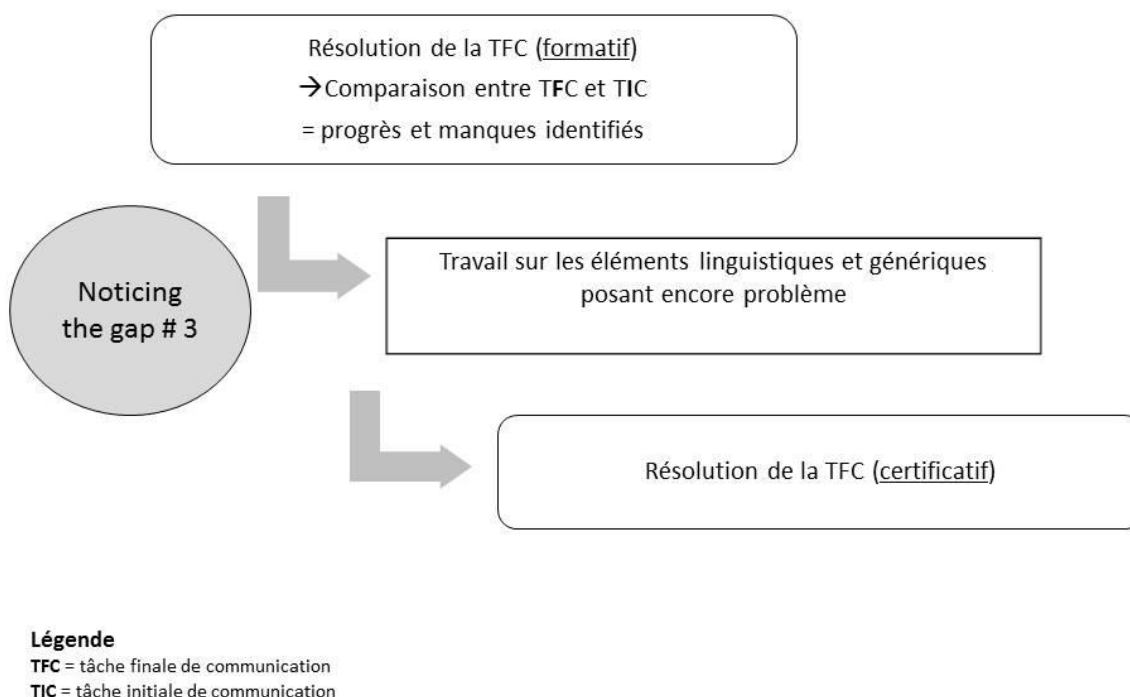


Figure 7 : « Noticing the gap » entre la TIC et la TFC

En résumé, le canevas par SP est également indiqué pour aborder les genres textuels. Cependant, il présuppose un certain bagage linguistique, surtout si l'enseignant adopte une mise en perspective « lourde ». Par ailleurs, si l'enseignant enrôle les élèves dans une TIC consistant à produire le genre textuel, c'est qu'il estime que les élèves y sont quelque peu familiarisés, ou, à tout le moins, qu'ils ont quelques pré-acquis sur ce genre textuel dans leur langue maternelle. Enfin, il faut relever que ce canevas requiert, de la part des élèves, une certaine maîtrise métacognitive et métalinguistique, ce qui est plus rare chez de jeunes apprenants.

Un des avantages de notre version du canevas par SP est qu'elle propose une solution au problème du choix des *modèles génériques*, authentiques ou didactisés. Notre approche, que l'on peut qualifier de *mixte*, cible les deux types de modèles : des productions génériques réalisées par des élèves plus avancés au terme d'une séquence didactique similaire, et des productions de locuteurs natifs évoluant dans la même situation de communication. Dans cette approche, la production d'élèves plus avancés est un *genre scolaire* qui a fait l'objet d'une didactisation préalable, et la production des locuteurs natifs est une production authentique, issue des pratiques sociales de référence. La comparaison entre la performance initiale des élèves (TIC) et ces deux types de modèles présente selon nous un double avantage : elle contribue à rendre le défi de la TFC accessible, et permet de construire progressivement un *état des ressources* qui devront être explicitées et exercées. Cette technique du « noticing the gap » permet aux élèves d'apprendre à *réguler* leur apprentissage en identifiant d'abord leurs forces et faiblesses dans la TIC, puis en cherchant, dans l'analyse de modèles génériques, les outils qui leur font défaut et qu'ils doivent acquérir pour la TFC via les modules de clarification et d'application. Relevons que cette

démarche de résolution de problèmes est transférable à des tâches d'apprentissage autres que linguistiques, et même scolaires, et contribue au développement de l'*autonomie* des élèves.

## Vers une alternance de l'emploi des deux canevas didactiques

Les deux canevas didactiques présentent des points communs mais aussi des différences. Les points communs se situent essentiellement dans les sous-phases de *clarification* (cf. *présentation* dans le canevas PFE) et d'*application* (cf. *fixation* dans le canevas PFE). La phase d'*exploitation* du canevas PFE présente aussi des points communs avec la phase de *résolution de la situation-problème* du canevas par SP, du moins lorsque la tâche finale de ce dernier cible la production (voir ci-dessous). En effet, dans les deux cas, il s'agit de solliciter un transfert des nouveaux acquis dans une situation de communication de la même famille que celle abordée dans l'apprentissage. Parmi les différences, on notera que le canevas par SP ne débouche pas automatiquement sur la réalisation d'une tâche *productive*, ce qui est toujours le cas du canevas PFE où on se trouve dans un schéma : input → output<sup>25</sup>. Une autre différence fondamentale réside dans le fait que le canevas par SP est *directement* articulé autour de la tâche *finale*, alors que dans le canevas PFE, ce n'est pas nécessairement le cas. C'est cette orientation vers la TFC qui justifie, dans le canevas par SP, le recours aux phases de *mise en perspective* et d'*état des ressources*, absentes du canevas PFE. Enfin, le canevas par SP est davantage basé sur une démarche *inductive* (de la tâche vers les savoirs) que ne l'est le canevas PFE, plus *déductif* (des savoirs ou des textes vers la tâche), et met davantage l'élève au centre de l'apprentissage que ne le fait le canevas PFE. Chacun de ces canevas présente des avantages et des inconvénients. Comme les avantages ont déjà été implicitement abordés dans la description et le commentaire des deux canevas, nous nous focalisons ici sur les inconvénients, ce qui fera, par effet de miroir, réapparaître aussi les avantages de chacun des canevas.

En ce qui concerne les inconvénients du canevas PFE, les élèves ne perçoivent pas nécessairement le lien entre les activités qu'on leur propose de réaliser dans la séquence et la tâche d'exploitation. Même si celle-ci est annoncée par l'enseignant, elle n'est pas *vécue* par les élèves en début de séquence, ni même *présentée* comme c'est le cas dans le canevas par SP (mise en perspective « lourde » et « intermédiaire »), et les documents et autres savoirs clarifiés ne sont dès lors pas (autant) perçus par les élèves comme des *ressources* mobilisables dans la TFC. Par ailleurs, ce canevas PFE sollicite moins une réflexion métacognitive de la part des élèves qui sont davantage des *récepteurs* de l'enseignement que des *acteurs* de leur apprentissage.

Parmi les inconvénients du canevas par SP, relevons sa nature chronophage, surtout si on adopte une mise en perspective « expérientielle » et qu'on a recours aux deux étapes de la technique du « noticing the gap » pour nourrir la phase d'état des ressources. D'expérience, nous savons qu'une séquence de ce type ne peut être réalisée en moins de dix leçons. Par ailleurs, il faut souligner que ce canevas est moins « sécurisant » pour les enseignants (novices) car il y a une réelle prise de risque dans le choix de la tâche finale qui doit motiver les élèves et représenter pour eux un défi accessible. La phase d'état des ressources est, elle aussi, assez délicate à gérer pour l'enseignant car son succès dépend fortement du niveau de lucidité des élèves par rapport à leur maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés dans la TFC qui leur sera soumise, et nécessite aussi une certaine maîtrise métalinguistique et métacognitive que tous les élèves n'ont pas nécessairement. Enfin, comme le succès de la phase d'apprentissage dépend, en grande partie, de cette phase antérieure d'état des ressources réalisé *avec* les élèves, il n'est pas toujours aisé de prévoir précisément la matière qui devra être abordée avec ces derniers tout au long de la séquence<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> C'est du moins toujours le cas du modèle que nous avons décrit dans cette contribution. Cela étant, on pourrait aussi imaginer un canevas basé sur l'enchaînement suivant : compréhension à la lecture ou à l'audition → modules de clarification et de fixation → compréhension à la lecture ou à l'audition, une variante du canevas linéaire qui ne déboucherait pas sur une tâche productive, mais bien sur une tâche réceptive.

<sup>26</sup> Ceci explique aussi pourquoi nous observons souvent en stage un *simulacre* de la phase d'état des ressources, où l'enseignant novice (télé)guide cette étape en posant des questions (très) fermées orientées vers les savoirs et savoir-faire... qu'il a lui-même prévu d'aborder.

Étant donné que ces deux canevas présentent des avantages et des inconvénients, mais aussi en raison de l'absence de recherches comparatives sur l'efficacité de ces deux approches méthodologiques, nous pensons qu'il est plus prudent d'utiliser *les deux* canevas qui sont, selon nous, *complémentaires*. Le choix du recours à l'un ou l'autre canevas didactique peut dépendre de différents critères parmi lesquels : l'âge et la maturité des élèves, leurs pré-acquis sur le plan linguistique, cognitif et générique, la nature des savoirs et compétences mobilisés dans la tâche finale, le temps disponible, l'expérience de l'enseignant...

Une autre solution, que nous ne pouvons ici qu'esquisser, mais qui a été conçue et mise en pratique par A. Struvay (voir sa contribution dans cet ouvrage) consiste à « fondre » les deux canevas en intégrant, dans la macro-structure du canevas par SP, les phases de présentation, fixation mais aussi d'exploitation (et c'est là que réside la nouveauté) du canevas PFE, ce qui facilite sans doute le transfert des nouvelles connaissances, mais rend le canevas encore plus lourd.

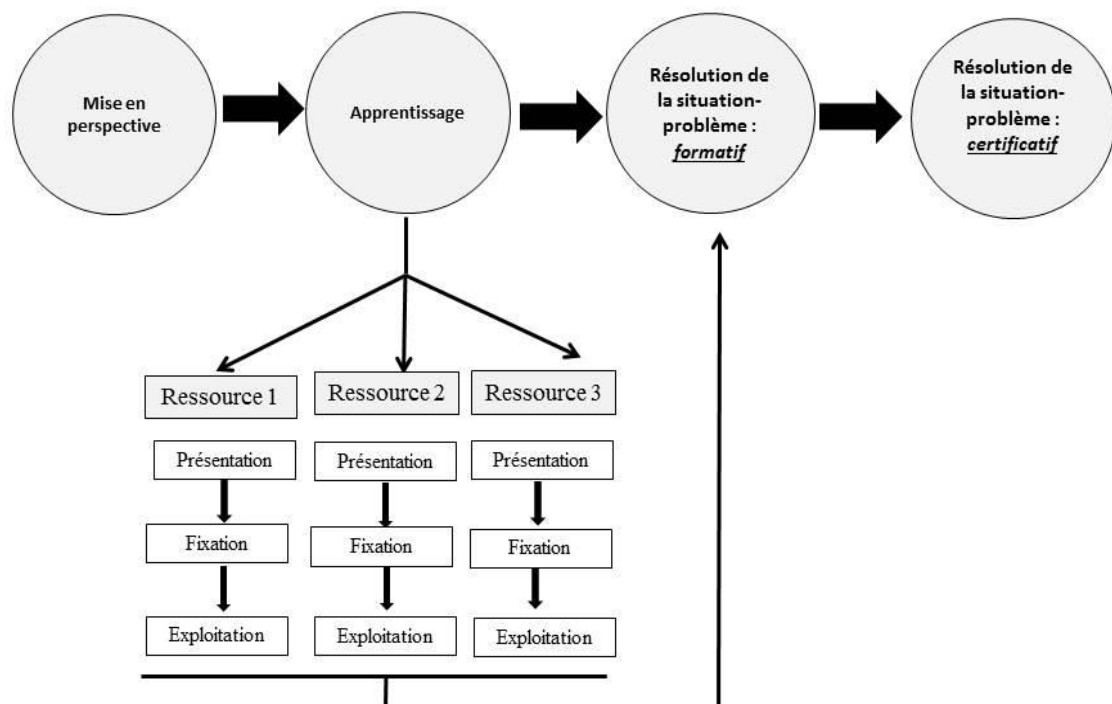


Figure 8 : Canevas didactique « mixte » intégrant le canevas PFE dans le canevas par SP

## Synthèse et conclusion

Les enseignants de LE avec lesquels nous travaillons en FWB ne perçoivent pas nécessairement l'intérêt de travailler sur les genres textuels (autres que littéraires). Dans la première partie de cette contribution, nous avons avancé différentes hypothèses pour expliquer cette situation : le peu de cas qui est fait de

cette entrée générique dans les prescrits légaux (voir aussi Simons, volet I), et un manque manifeste dans la formation scientifique initiale et continue des enseignants.

Parmi les difficultés auxquelles les professeurs de langue de la FWB sont confrontés dans ce domaine générique, il en est une, importante, qui est *l'absence d'indications méthodologiques* quant à l'enseignement des genres textuels, et pour cause puisque cette dimension n'est pas (explicitement) présente dans les programmes.

Les deux canevas didactiques que nous avons présentés dans cette contribution se prêtent à l'enseignement des genres textuels et sont complémentaires. Le canevas PFE, plutôt *déductif*, est selon nous plus indiqué avec des élèves qui n'ont pas encore de bagage dans le genre ciblé, ce qui nécessite dès lors un guidage plus serré de la part de l'enseignant. Le canevas par SP, plutôt *inductif*, et qui s'apparente au modèle de Dolz & Schneuwly (voir figure 3), se prête particulièrement bien au traitement de tâches complexes comportant une entrée générique ; il s'adresse dès lors davantage à des élèves plus avancés dans la maîtrise d'une famille de genres, et capables d'une certaine réflexion métacognitive et métalinguistique. Cependant, il convient de préciser que le canevas par SP est *modulable*, c'est-à-dire qu'il existe différentes *options* possibles à différents moments-clés de la séquence (cf. les trois versions de la mise en perspective et le recours... ou pas, aux trois étapes du « noticing the gap »). Le choix de ces adaptations dépend de différents facteurs tels que la nature et la complexité du genre abordé, les pré-acquis des élèves sur le plan linguistique et générique, l'expérience de l'enseignant et son degré de familiarité avec ce type d'approche, le temps disponible...

Le point commun à ces deux canevas est qu'ils placent au centre de leur démarche d'enseignement *l'explicitation* des nouveaux savoirs et savoir-faire, en ce compris génériques, et qu'ils tentent d'amener *progressivement* les élèves à la réalisation d'une tâche complexe. Dans les deux cas, ce travail passe par des activités ciblées portant d'abord sur la *compréhension* des savoirs, puis sur leur *application*, démarche graduelle, quelque peu négligée par l'approche communicative, qui nous semble faciliter le *transfert* des connaissances et conduire dès lors à un apprentissage plus *efficace* mais aussi plus *équitable*.

## Bibliographie

- Beckers, J. & Simons, G. (2000). Establishing a research/training partnership to facilitate the professional integration of novice teachers and help them become 'reflective practitioners'. In C.W. Day & D. van Veen, (Ed.). *Educational Research in Europe. Yearbook 2000* (pp. 125-138). Leuven: Garant Publishers & European Education Research Association (E.E.R.A.).
- Beckers, J. & Simons, G. (2006). Outils pour gérer l'hétérogénéité des élèves au cours de langues étrangères : synthèse critique d'une recherche-action menée avec de jeunes enseignants. *Actes du 4<sup>e</sup> Congrès des Chercheurs en Éducation : La qualité pour tous les élèves : l'école face aux inégalités*. Bruxelles : Communauté française/AGERS, p. 35-37.
- Bulea, E. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, 201-215.
- 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 ? *Éducation & Formation*, 17-29.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétence en éducation. *Revue française de Pédagogie*, 154 (1), 97-110.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Conception et mise en œuvre : Commission romande des moyens d'enseignement (COROME).
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998, 4<sup>e</sup> édition 2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : ESF.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (2000). *Langues modernes. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique.

- Jacquín, M. (2014). *Enseigner des genres textuels au secondaire I. Approches inter-linguistiques entre langue étrangère (allemand) et langue de scolarité (français)*. Notes de synthèse et rapport final. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:55167> Lien vers le projet : <http://www.centre-plurilinguisme.ch/recherche/projets-de-recherche-en-cours/enseigner-genres-textuels.html>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. N/J: Prentice Hall.
- Loewen, S. (2015). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York : Routledge.
- Pagnoul, P. (2011). Proposition pour optimiser l'interaction orale dans le cadre du cours de langues modernes. *Puzzle*, 29, 43-50.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner. In R. Day (1986). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. (pp.237-326). Rowley, Mass: Newbury House.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Simons, G. (1996). *L'apprentissage expérientiel de D. Kolb et la didactique des langues germaniques*. Thèse de doctorat non-publiée. Liège : Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres.
- Simons, G. (1997 ; 2013). *Syllabus semi-interactif sur les exercices, procédés techniques et stratégies didactiques utilisés dans l'enseignement des langues germaniques*. Liège : Faculté de Philosophie et Lettres.
- Simons, G. (1999). La classe de langue comme observatoire et laboratoire d'un apprentissage expérientiel des langues étrangères à travers la pédagogie par projet. *Études et Travaux*, 3, 67-84.
- Simons, G. (2002). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères*. Notes de cours. Liège : ULg, Faculté de Philosophie et Lettres, Département de Langues et de littératures germaniques, Service de didactique spéciale des Langues et littératures germaniques.
- Simons, G. (2012a). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Ed.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves* (pp. 103-148). Bruxelles : De Boeck.
- Simons, G. (2012b). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. *Travail et Apprentissages*, 9, 120-141.
- Simons, G., Delbrassine, D. & Van Hoof, F. (2016). Risques d'inégalités liés à certaines caractéristiques des manuels contemporains de langues modernes en Belgique francophone. *Recherches en Éducation*, 25. *Les élèves face aux outils pédagogiques : quels risques d'inégalités ?*, coordonné par J. Crinon, S. Bonnéry et G. Simons, p. 106-118.
- Wautier-Franck, N. (1988). *Procédés et techniques dans l'enseignement des langues germaniques*. Liège : Université de Liège. Service de didactique des langues et littératures germaniques.