

2^e Colloque du DIDACTIfen

*« Identifier, modéliser et surmonter
les obstacles liés à l'apprentissage »*

Université de Liège,
7 et 8 juillet 2020

Quand une identification superficielle des ressources mobilisées dans une tâche de communication complexe en langue moderne conduit à des obstacles d'apprentissage et à des risques d'inégalité

Germain SIMONS, Alain SEGATTO, Florence VAN HOOFF, Julie VANHOOFF
ULiège - DIDACTI*fen*

Note liminaire

En raison de la crise sanitaire du Covid-19 nous n'avons pu récolter et exploiter qu'une partie des données, en l'occurrence, les résultats d'une enquête en ligne menée auprès de nos étudiants 2019-2020.

Structure de la communication

1.	Cadrage théorique	
2.	Contexte	
3.	Hypothèses de départ	
4.	Enquête menée auprès des étudiants	
5.	Synthèse des résultats et questions	
6.	Pistes de solutions	
	Bibliographie	
	Annexes	

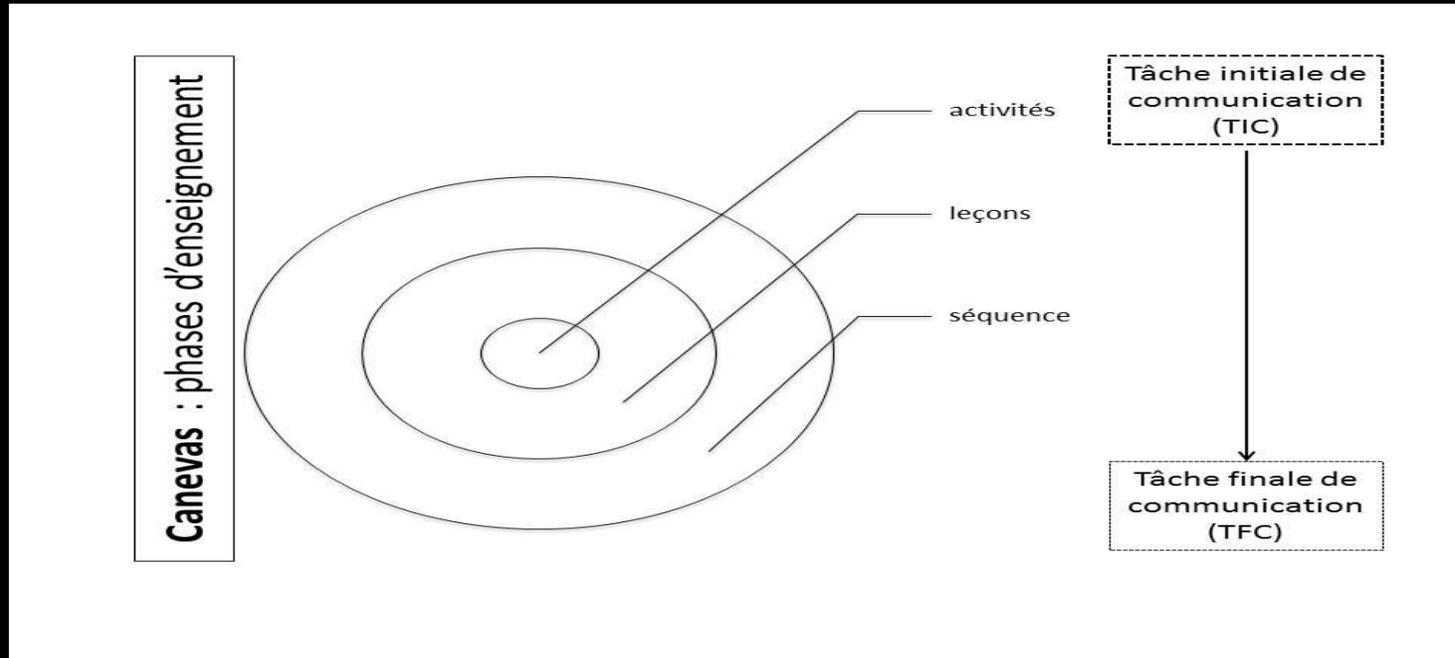
1. Cadrage théorique

Ce programme de recherche s'appuie sur différents **champs de recherche** :

1. les travaux sur les **séquences** et **canevas didactiques** (Dolz & Schneuwly et Simons, 2018-a)
2. les notions de **tâche complexe** et de **famille de tâches** (Beckers, 2002 ; Crahay, 2006 ; De Ketele, 2018 ; Simons & Pagnoul, 2015) 
3. les travaux relatifs aux **genres textuels** dans le domaine des langues étrangères (Dolz & Schneuwly, 1998/2009 ; Jacquin, 2018 ; Simons, 2018a, 2018b, 2018c) 



1. Séquences et canevas didactiques



- **SÉQUENCE didactique** = un ensemble de *leçons*, comportant différentes *activités* d'apprentissage, orientées vers une *tâche finale de communication* (Simons, 2018, b- p. 221) // Dolz & Schneuwly, 1998/2009)
- **CANEVAS didactique** = une *trame* ou un *scénario* didactique comportant différentes phases d'enseignement
 - Canevas **PFE** (*présentation* → *fixation* → *exploitation*)
 - Canevas par **situation-problème** (*mise en perspective* → *état des ressources* → *apprentissage* → *tâche finale de communication*)



2. Contexte

- Formation des futurs professeurs de langues modernes du **secondaire supérieur** (15-18 ans) à l'**ULiège**
- Formation pédagogique de **30 ECTS** dont **15** de didactique des langues modernes (cours et stages)
- Formation qui s'organise soit **PENDANT** la formation scientifique initiale (« master à finalité didactique ») ou **APRES** celle-ci (AESS ou Master « complémentaire » en un an)
- Le cours de *didactique des langues modernes* (DLM) comporte **75 h**. Nous couvrons **5 langues** (néerlandais, anglais, allemand, espagnol, italien) et les étudiants en ont choisi 2
- Les stages d'enseignement représentent **40 h** de stages, 20 par langue

- En moyenne 52 étudiants/an
- Public assez hétérogène de par...
 - ✓ la formation scientifique initiale (master approfondi en LM, traduction, communication multilingue, bachelier AESI)
 - ✓ l'âge des étudiants : majorité entre 21 et 22 ans, mais aussi quelques trentenaires et quadragénaires : reconversions professionnelles
 - ✓ la motivation des étudiants pour la formation et la carrière



3. Hypothèses de départ

H1 : *Les tâches finales de communication productives (TFCP) proposées par les enseignants novices en langues modernes mobilisent des ressources qu'ils n'ont pas toujours identifiées (clairement), et donc expliquées et exercées en amont dans la séquence didactique*

H2 : *Si les enseignants novices ont une idée relativement précise du champ lexical à maîtriser (H2-a), du point de grammaire principal (H2-b) mobilisé dans la TFCP, ils omettent plus souvent :*

- *le(s) point(s) de grammaire connexe(s) (H2-c)*
- *les fonctions langagières (H2-d)*
- *le genre textuel ciblé (H2-e)*
- *la dimension stratégique de la TFCP (H2-f)*

H3 : *Ces difficultés trouveraient en partie leur origine dans la formation SCIENTIFIQUE initiale des étudiants*

H4 : *Un autre obstacle à l'apprentissage résiderait dans l'absence d'activités **intermédiaires** entre l'application ciblée des ressources (exécution) et la réalisation de la TFCP, activités « passerelles » qui ciblent la mobilisation de tous les savoirs et savoir-faire mobilisés dans la TFCP, mais de manière **guidée** (tâche de type 3)* 

→ Faute de temps, ce point ne sera pas exploité dans cette communication, mais relevons quand même que cette hypothèse est **vérifiée** à travers le questionnaire puisque **65%** des étudiants déclarent ne pas avoir programmé ce type d'activité lors du 1^{er} stage 



4. Enquête menée auprès des étudiants

Remarques liminaires :

- Enquête **en ligne** adressée à tous nos étudiants au mois de février 2020 comportant **30** questions
- Enquête focalisée exclusivement sur le **1^{er} stage**
- **49** étudiants ont répondu au questionnaire
- Le questionnaire porte sur les *ressources* mobilisées dans la phase d'*exploitation*
 - ✓ *Ressources* : savoirs (lexique, grammaire, fonctions langagières) et compétences langagières (CA, CL, EE, EOSI, EOEI) et stratégiques
 - ✓ Phase d'*exploitation* : ultime phase du canevas PFE (présentation, fixation, exploitation) = une tâche de **production**, écrite ou orale, qui arrive en fin de séquence et qui cible le **transfert** des nouvelles connaissances acquises tout au long de la séquence = **tâche finale de communication productive (TFCP)**

QUESTION # 1

Lors de votre 1^{er} stage, quelles sont les ressources qui vous ont le plus posé problème à identifier par rapport à l'activité d'exploitation (TFCP) ?

Lors de votre 1^{er} stage, quelles sont les ressources qui vous ont le plus posé problème à identifier par rapport à l'activité d'exploitation (TFCP) ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Champs lexical	30,6%	46,9	18,4%	4,1 %
Les points grammaticaux principaux	18,4%	65,3%	12,2%	4,1%
Un point grammatical connexe	6,1%	41,7%	45,8%	6,1%
Les fonctions langagières	14,3%	28,6%	51%	6,1%
Les stratégies (de compréhension et/ou de production)		22,4%	63,3%	14,3%
Le genre textuel	22,4%	36,7%	34,7%	6,1%

QUESTION # 2

De manière générale, à quoi/à qui attribuez-vous cette difficulté d'identification des ressources mobilisées par l'exploitation (TFCP) lors de votre premier stage ?

(H3)

De manière générale, à quoi/qui attribuez-vous cette difficulté d'identification des ressources mobilisées par l'exploitation (TFCP) lors de votre premier stage ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
À ma formation DIDACTIQUE à l'ULiège	28,6%	59,2%	12,2%	/
À ma formation SCIENTIFIQUE initiale	8,2%	30,6%	55,1%	6,1%
À mon parcours antérieur dans le secondaire car souvent <u>pas d'activités d'exploitation</u>		44,9%	42,9	10,2%
À mon parcours antérieur dans le secondaire car il n'était pas rare que <u>la tâche d'exploitation mobilise des nouvelles ressources NON enseignées</u>	/	38,8%	44,9%	12,2%



QUESTION # 3

Depuis la fin du 1^{er} stage,

*avez-vous eu l'impression d'avoir **PROGRESSÉ***

*dans le domaine spécifique de l'identification des ressources
mobilisées dans les activités d'exploitation ?*

Si oui, à quoi/à qui attribuez-vous ces progrès ?

*Depuis la fin du 1^{er} stage, avez-vous eu l'impression d'avoir **PROGRESSÉ** dans le domaine spécifique de l'identification des ressources mobilisées dans les activités d'exploitation ?
Si oui, à quoi/à qui attribuez-vous ces progrès ?*

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
Sentiment de PROGRES dans ce domaine ?	/	2%	77,6%	20,4%
... attribué à l'étude du COURS de DLM pour l'examen de janvier	/	27,1%	47,9%	25%
... attribué au contenu du COURS de DLM du 2 ^e quadri	/	8,3%	60,4%	31,3%
... attribué à l' EXPÉRIENCE du 1 ^{er} STAGE , lors de l'exploitation		8,3%	72,9%	18,8%
... attribué aux séminaires de pratiques réflexives	14,6%	37,5%	41,7%	6%
... attribué aux séances de monitorat	23,4%	40,4%	34%	2%
... attribué à d'autres cours de la formation pédagogique	27,1%	52,1%	16,7%	4,1%

5. Synthèse des résultats et questions

Synthèse

1. Il y a bel et bien **un problème d'identification des ressources mobilisées par les TFCP** conçues par les étudiants lors de leur premier stage. Ces problèmes se marquent surtout au niveau des *structures grammaticales connexes*, des *fonctions langagières*, des *stratégies de communication*, et, dans une moindre mesure, des *genres textuels*.
2. D'après les étudiants, ce problème trouve son origine **a)** dans *la formation SCIENTIFIQUE initiale* qui ne les a pas (suffisamment) préparés à ces entrées linguistiques, discursives et stratégiques, mais aussi **b)** dans leur **passé d'élève** du secondaire dans la mesure où certains d'entre eux ont tendance à reproduire un enseignement reçu, surtout lors du 1^{er} stage.
3. On peut penser que ces « oublis » dans l'enseignement constituent de sérieux **OBSTACLES à l'apprentissage** pour les élèves, et qu'ils conduisent à un enseignement **inégalitaire** car ce sont les élèves les plus faibles qui ont le plus besoin d'un enseignement *explicite et systématique*.

Synthèse

4. On observe un **effet positif de la formation initiale** sur cette difficulté, du moins à court terme, puisque les étudiants pensent avoir fort progressé dans ce domaine. Le cours de didactique LM aide à cette prise de conscience, mais aussi les feedbacks donnés par les maîtres de stages et les formateurs du service lors de leurs visites de stages.

En revanche, le monitorat ne semble pas agir sur cette prise de conscience, et les pratiques réflexives uniquement de manière modérée.

Deux questions... parmi d'autres

- Q1** *Qu'en est-il des personnes qui commencent dans la profession SANS avoir de formation pédagogique préalable ?*
- Q2** *L'effet positif de la formation initiale perdure-t-il une fois que les étudiants entrent dans la profession ? = **Quid des effets à moyen et à long termes ?***



6. Pistes de solutions

Constats		Pistes de solutions
<ul style="list-style-type: none"> - Déficit de la formation « SCIENTIFIQUE » initiale 	<p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcer, voire rénover cette formation en y ajoutant les axes FONCTIONNEL, GÉNÉRIQUE (en plus du littéraire), et STRATÉGIQUE - Commencer la formation pédagogique plus tôt dans le cursus et davantage tisser des liens entre les deux volets de la formation
<ul style="list-style-type: none"> - Manques dans la formation en DIDACTIQUE des LM 	<p>→</p>	<p>COURS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduire encore plus tôt dans le cours la nécessité de PARTIR de la tâche finale et de rechercher les ressources ciblées par celle-ci. - Ne pas minimiser cette difficulté car c'est une révolution copernicienne - Outiller les étudiants dans ce domaine, notamment par des check-lists qui attirent leur attention sur cette démarche



Constats

- Manques dans la formation en DLM

→

Pistes de solution

MONITORAT

- Sensibiliser les moniteurs pédagogiques à cette dimension pour qu'ils attirent l'attention des étudiants sur ce problème lors des échanges sur les séquences didactiques (Idem pour H4)

PRATIQUES RÉFLEXIVES

- Proposer des activités qui ciblent cette identification des ressources dans les TFCP

STAGES

- Former les maîtres de stages à cette thématique, à travers des instructions et des séances de formation continue
(Idem pour H4)



Merci pour votre attention !

Bibliographie

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : Vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor (2^e édition, 2011).
- Bialystok, E. (1990). *Communicative Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Londres : Blackwell.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. (2015, 2^e éd). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation. *Revue française de Pédagogie*, 154 (1), 97-110.
- De Ketele, J.-M. (2018). Des tâches complexes et de leurs enjeux. *Didactiques en pratique*, 4, 22-32.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : ESF.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 18, 17-29.
- Jacquin, M. (2018). Le genre textuel au carrefour des paradigmes de recherche en didactique des langues étrangères : conceptualisations et finalités. In M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (éds. scien.) *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang, 11-35.
- Lee, D. (2001). Genres, registers, text types, domains, and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle, *Language Learning & Technology*, Vol. 5, 3, 37-72.
- Maingueneau, D. (1996/2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

- Reuter, Y. (éd.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture : Actes du Colloque Théodile-Credil* (Lille, novembre 1993) (p.155-173). Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2018-a). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (éds. scien.) *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2018-b). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons et D. Delbrassine (éds. scien.) *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2018-c). De l'intérêt de la dimension générique pour l'enseignement des langues étrangères. Illustration à partir de la « carte d'identité générique » du bulletin météorologique. Communication présentée au symposium « Regards pluridisciplinaires sur les genres textuels et (audio)visuels comme modes de penser le monde et comme outils d'action », au colloque international du DIDACTIfen *Les disciplines enseignées : des modes de penser le monde*. Liège, ULiège, 6 juillet 2018.
- Simons, G. & Pagnoul, P. (2015). Familles de tâches en langues modernes. Pistes de réflexion et propositions d'outils. Communication présentée à la Journée scientifique de la section luxembourgeoise de l'ADMEE-Europe : *Définir des familles de tâches pour enseigner et évaluer selon l'approche par compétences*. Luxembourg : Université du Luxembourg, 10 mars 2015.
- Simons, G. (2019). *Didactique des langues modernes. Partim I. Notes de cours*. Liège : ULiège. Faculté de Philosophie et Lettres. Service de didactique des langues modernes.



Annexes

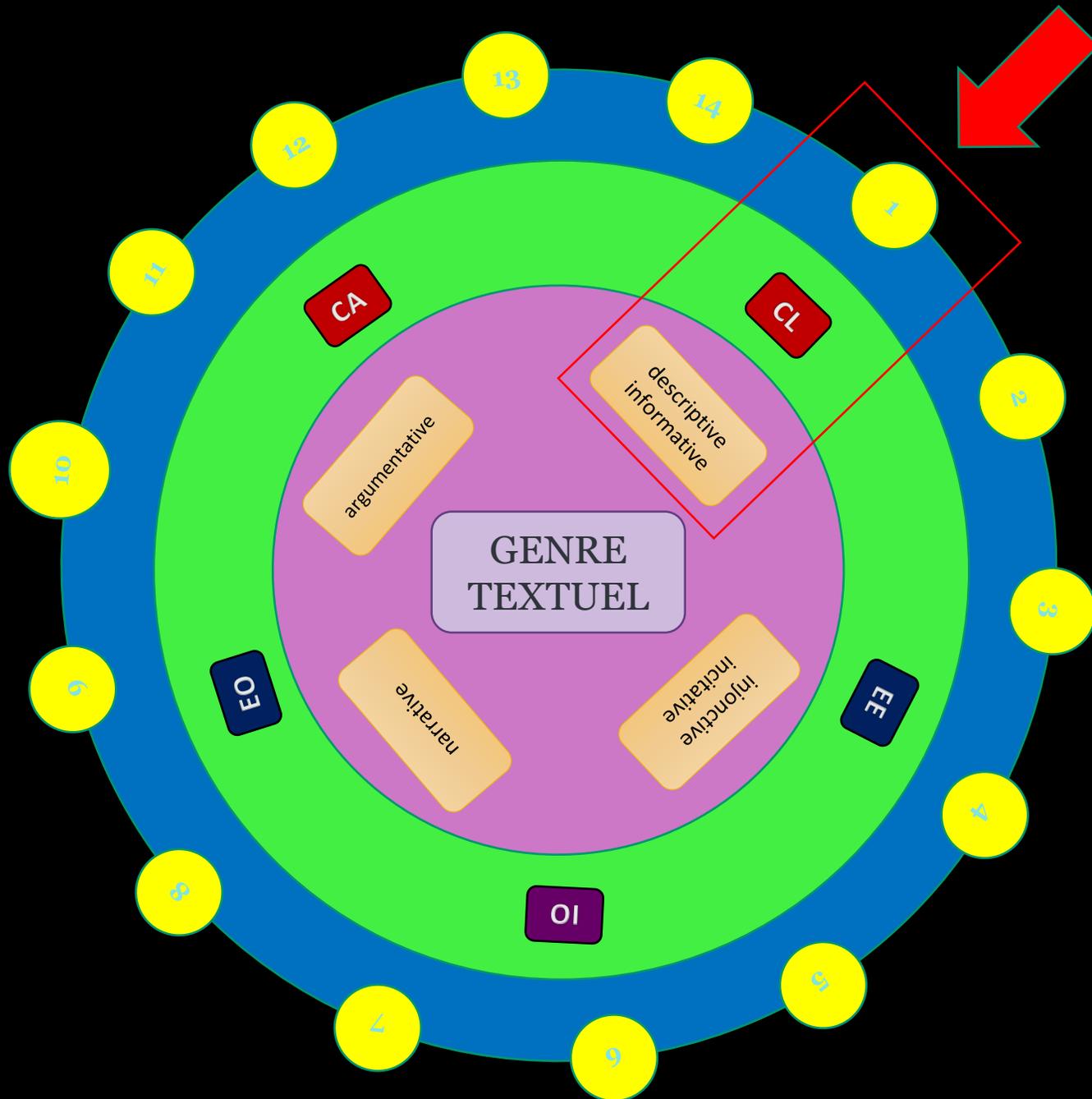
Annexe 1 : Cadrage théorique

« Tâches complexes »
et « Familles de tâches »

« **Tâche complexe** » : une tâche **contextualisée**, **inédite**, **complexe**, **ouverte** et **finalisée** (Cicof)

« **Famille de tâches** » : **un** regroupement de tâches qui présentent des **caractéristiques communes** (Beckers, 2002 ; De Ketele, 2018 ; Simons, 2018-a et Simons, 2019)

Pour des raisons d'**efficacité** et d'**équité**, il importe de proposer en **évaluation** des tâches qui appartiennent à **la même famille** que celle qui a été abordée dans la phase d'**enseignement/apprentissage**.



Légende

- Champs thématiques
- Macro-compétences
- Macro-fonctions de communication

Combinaison

1

Congés et loisirs

Compréhension à la lecture

Macro-fonction = descriptive/informative



Les genres textuels

Définition de **synthèse** des genres textuels (Simons, 2018-a) basée sur **6 définitions** : Chartrand, Emery-Bruneau & Sénéchal, 2015, p. 3 ; Hyland, 2003, p. 21 ; Lee, 2001, p. 46 ; Maingueneau, 1996/2009, p. 68 ; Reuter, 2013, p. 117 ; Schneuwly, 1994, p. 162

« Le genre textuel est un regroupement de productions langagières, écrites, orales ou audio-visuelles, relativement stables, qui s'inscrivent dans une société, une culture et une époque données. »

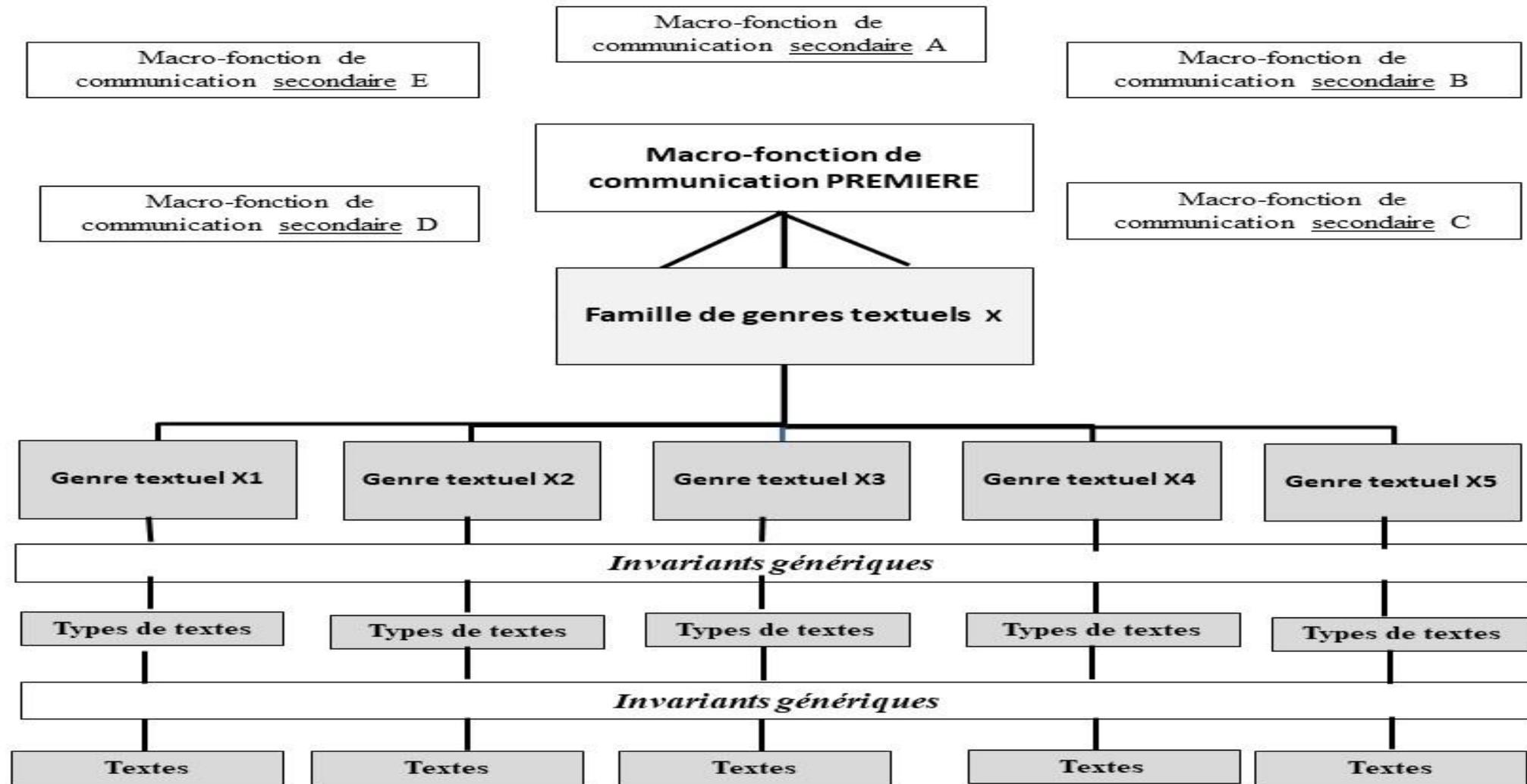
« La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil qui permet d'agir dans une situation de communication donnée ».

→ pas que des genres « artistiques »

→ pas que des genres écrits

Exemples de genres textuels : le débat, le bulletin météo, la recette, le menu, le curriculum vitae, la lettre de motivation, l'entretien d'embauche, l'annonce immobilière...

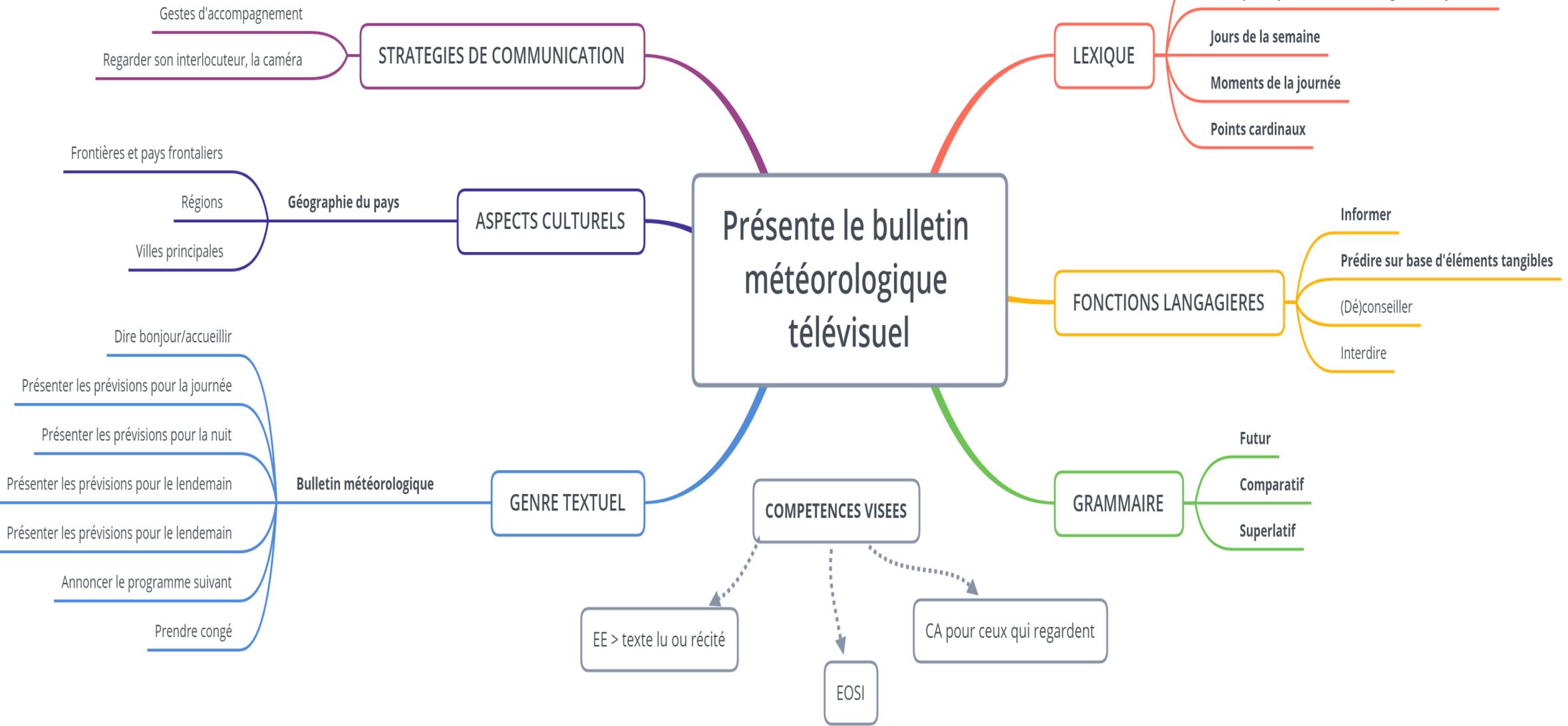
Vers une taxonomie des genres textuels et notions connexes



Modélisation de la relation entre « macro-fonctions de communication », « familles de genres textuels », « genres textuels », « types de textes » et « textes » (Simons, 2018-a)



Exemple d'un OUTIL pour diagnostiquer les ressources d'une TFCP



STRATEGIES DE COMMUNICATION

- Gestes d'accompagnement
- Regarder son interlocuteur, la caméra

ASPECTS CULTURELS

- Géographie du pays
 - Frontières et pays frontaliers
 - Régions
 - Villes principales

GENRE TEXTUEL

- Bulletin météorologique
 - Présenter les prévisions pour la journée
 - Présenter les prévisions pour la nuit
 - Présenter les prévisions pour le lendemain
 - Présenter les prévisions pour le lendemain
- Annoncer le programme suivant
- Prendre congé

Présente le bulletin météorologique télévisuel

COMPETENCES VISEES

- EE > texte lu ou récité
- EOSI
- CA pour ceux qui regardent

LEXIQUE

- Temps qu'il fait: adjectifs, verbes...
- Voc. spécifique à la météo: ouragan, anticyclone...
- Jours de la semaine
- Moments de la journée
- Points cardinaux

FONCTIONS LANGAGIERES

- Informer
- Prédire sur base d'éléments tangibles
- (Dé)conseiller
- Interdire

GRAMMAIRE

- Futur
- Comparatif
- Superlatif

Check-list : ressources mobilisées par la TFCP

TFC : Présente le bulletin météorologique télévisuel

PUBLIC CIBLE : 4 N 2

Savoirs, compétences, stratégies	Pré-requis pour la TFC	Pré-acquis à réactiver	Non-acquis
Lexique	Cf. Mindmap	<input type="checkbox"/> Jours de la semaine <input type="checkbox"/> Moments de la journée <input type="checkbox"/> Pays	<input type="checkbox"/> Points cardinaux <input type="checkbox"/> Adjectifs pour le temps qu'il fait <input type="checkbox"/> Verbes pour le temps qu'il fait <input type="checkbox"/> Noms désignant les phénomènes météorologiques
Point grammatical		<input type="checkbox"/> Comparatif <input type="checkbox"/> Superlatif	<input type="checkbox"/> Futur
Fonctions langagières		<input type="checkbox"/> Dire bonjour <input type="checkbox"/> Prendre congé, souhaiter une bonne journée	<input type="checkbox"/> Informer <input type="checkbox"/> (dé)conseiller <input type="checkbox"/> interdire
Genre textuel			<input type="checkbox"/> Structure d'un bulletin météorologique
Aspects culturels		<input type="checkbox"/> Pays frontaliers à la Belgique	<input type="checkbox"/> Régions <input type="checkbox"/> Villes principales
Stratégies de communication		<input type="checkbox"/> Regarder son interlocuteur (ici : caméra)	<input type="checkbox"/> Gestes d'accompagnement



Standby

Développement ultérieur de la recherche...

D'autres données devront être récoltées et analysées pour valider ces résultats liminaires :

1. mener une enquête auprès de nos 200 maîtres de stages
2. réaliser des entretiens semi-structurés avec les 20 moniteurs pédagogiques
3. exploiter davantage les données relatives aux exercices intermédiaires entre la fixation et l'exploitation
4. réaliser une analyse des plans de séquences didactiques et leçons détaillées des premier stages (année académique 2019-2020)