

L'enseignement du débat en classe d'anglais langue étrangère en Belgique francophone. Expérimentation d'une approche explicite vs implicite du genre textuel

Renson Audrey ⁽¹⁾

⁽¹⁾ DIDACTIfen, Université de Liège – Belgique

Résumé

La présente contribution vise à discuter de l'intérêt du genre textuel du débat de société public régulé pour l'enseignement communicatif et actionnel des langues étrangères et à évaluer l'efficacité des approches implicite ou explicite pour l'aborder en classe. Pour ce faire, un dispositif expérimental a été mis en place dans six classes de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone. Tout au long de cette étude, des prétests, des post-tests à court terme et des post-tests à moyen terme ont été soumis aux élèves. Ces tests visaient, notamment, à analyser leurs compétences linguistiques et génériques avant le traitement didactique et après celui-ci. Les résultats obtenus par les élèves (n=118) à ces tests seront discutés et nous présenterons également les avis des enseignant·es partenaires relatifs au dispositif expérimental.

Mots clés

Enseignement du débat ; enseignement explicite ; anglais L2 ; genres textuels.

Introduction

Force est de constater que les genres textuels (désormais GT) suscitent un vif intérêt dans les champs d'études linguistiques (Swales, 1990 ; Paltridge, 1996 ; Rose, 2011), mais également didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Lousada, 2008 ; Laurens, 2017). Ainsi,

une vaste littérature scientifique internationale se concentre sur l'étude des GT depuis des décennies. De plus, à l'instar de plusieurs chercheur·es (Guimarães-Santos, 2018 ; Lousada, 2008 ; Simons, 2018), nous estimons que le GT est assurément un aspect important de l'approche communicative, mais qu'il l'est sans doute encore davantage dans la perspective actionnelle préconisée par les auteur·es du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), lequel influence considérablement les politiques éducatives en Europe. En effet, le recours à l'étude du GT donne non seulement du sens à l'apprentissage, mais il permet également à l'élève de mieux comprendre la société dans laquelle il·elle évolue(ra) et surtout de s'y insérer et d'y intervenir en tant qu'acteur·rice social·e, ce qui est l'un des objectifs prioritaires de la perspective actionnelle (Bento, 2013 ; Puren, 2006 ; Rosen, 2009).

L'étude du GT du débat de société public régulé (désormais DSPR) nous paraît particulièrement importante. En effet, le DSPR véhicule, entre autres, des valeurs démocratiques (respect, écoute, tolérance) et permet l'acquisition de nombreuses compétences linguistiques (lexique, grammaire, fonctions langagières...), génériques (tour de parole, tâche du·de la modérateur·rice, structure du débat...) et de vie (savoir prendre des décisions, savoir gérer ses émotions, développer une pensée critique...). De plus, le DSPR permet d'exercer, en classe de langues étrangères (désormais LE), les compétences d'interaction orale et d'audition et il permet aussi de travailler les compétences de lecture et d'écriture. De nombreuses stratégies de communication (faire répéter, interrompre, demander de parler moins vite...) peuvent également être mises en pratique. Enfin, si le monde anglo-saxon normalise, depuis des décennies, l'enseignement du débat grâce à de nombreux clubs au sein des institutions scolaires, à des sessions de cours axées sur cette thématique et à diverses compétitions qui se déroulent régulièrement en Grande-Bretagne et aux États-Unis notamment, le monde francophone, en revanche, semble plus frileux quant à son enseignement.

Il existe de très nombreux questionnements au sein du monde scientifique, comme parmi les enseignant·es, sur l'approche à privilégier pour obtenir des résultats efficaces dans l'enseignement, et en particulier en LE. On peut penser que certain·es enseignant·es exposent leurs élèves à différentes formes de DSPR, mais n'explicitent pas sa structure interne, ni même les savoirs et savoir-faire linguistiques, ni les attitudes que le DSPR mobilise. Dans ce cas, l'apprentissage se fait de manière implicite, notamment par exposition à différents inputs, par imprégnation, puis par imitation. En revanche, les tenant·es d'un enseignement explicite (notamment Engelmann, 2007 et Gauthier et al. 2013 ; Clément, 2015) estiment qu'il importe d'aider les élèves à identifier les savoirs en jeu et d'explicitier ces derniers avant de les exercer séparément, puis de les mobiliser dans une « tâche complexe » (voir Jacquin et al., 2018). Nous avons posé, dans le cadre de notre recherche doctorale, l'hypothèse suivante : l'enseignement explicite du GT du DSPR présente une plus-value pour l'apprentissage de la langue étrangère – particulièrement dans le contexte de la perspective actionnelle – et permet aux enseignant·es d'être plus efficaces. Relevons

au passage que cette variable explicite vs implicite est en lien direct avec la notion d'équité (Beckers et al., 2012), qui est au cœur des débats actuels sur l'enseignement.

Contexte et méthodologie de l'expérimentation

Jacquin explique que les GT sont souvent « des prétextes pour travailler le lexique (inconnu) ou la grammaire transversale ou encore le point de départ pour des activités de production orale ou écrite » (2018, p. 116). Notre intention était très différente. Nous souhaitions, en effet, aborder l'enseignement du GT, et plus particulièrement du DSPR, non pas comme support, mais en tant qu'un « outil de communication à enseigner dans ses dimensions communicationnelles – contexte de production des textes, situation de communication, relation des genres entre eux [...] » (Jacquin, 2018, p. 116). Une approche par GT aide, selon Dolz et Schneuwly, à comprendre les conditions de production de celui-ci, ses pratiques sociales de référence et ses caractéristiques (2009). Notre objectif était donc de créer, selon une approche implicite et selon une approche explicite, une séquence de cours qui placerait au centre de l'apprentissage l'enseignement des caractéristiques du DSPR (structure du débat et des tours de parole, rôles des participant·es, rôles du·de la modérateur·rice, argumentation, langage non verbal...) et qui permettrait d'exercer les ressources que celui-ci mobilise. L'entrée principale de notre dispositif expérimental est donc de l'ordre du GT.

Nous avons expérimenté le dispositif didactique sur le DSPR dans cinq établissements de Belgique francophone, en province de Liège. Nous avons travaillé avec cinq enseignant·es partenaires. Il leur a été demandé de choisir la méthode d'enseignement qui correspondait le plus à leur pratique didactique en classe. Une enseignante a décidé de tester la séquence explicite (EN2) et deux enseignant·es ont préféré expérimenter la séquence implicite (EN4 et EN5). Un quatrième enseignant (EN1) a décidé de se mettre au défi et de tester quelque chose de nouveau pour lui en adoptant une méthode plus éloignée de ses pratiques didactiques habituelles : un enseignement explicite. La dernière enseignante (EN3) a fait part de sa volonté de tester la séquence explicite dans une de ses classes et la séquence implicite dans une autre²². Nous avons dès lors six classes pour expérimenter notre dispositif, trois d'entre elles expérimenteraient une séquence explicite et trois autres une séquence implicite. Les profils des enseignant·es partenaires vont de l'enseignant très expérimenté (EN1, 25 années d'expérience) à l'enseignante complètement novice (EN3, première année d'enseignement) en passant par des enseignantes qui sont moyennement

²² Cette enseignante a parfois formulé deux avis différents en fonction des deux approches et de leur réception par les élèves. Dans ce cas, le code de cette enseignante se différenciera par une deuxième lettre qui détaillera s'il s'agit de son avis à propos de la séquence explicite (EN3E) ou de la séquence implicite (EN3I).

expérimentées (EN5, 7 années d'expérience et EN2, 15 années d'expérience) et un enseignant peu expérimenté (EN4, 4 années d'expérience).

Idéalement, nous espérons coconstruire la séquence de cours avec les enseignant·es partenaires, dans une perspective de recherche collaborative, mais le projet de coconstruction de la séquence n'a pas emporté l'adhésion de la majorité des enseignant·es initialement intéressé·es par le projet (n=18). De plus, ils·elles ont, à l'unanimité, exprimé l'avis selon lequel une séquence entièrement préparée par nos soins les motiverait davantage à accepter l'idée d'un partenariat. Certain·es d'entre eux·elles ont même posé cela comme condition *sine qua non* pour accepter de participer à l'expérimentation. Il a donc été décidé de remettre en question le projet d'une recherche collaborative. Même si nous n'avons pas pu coconstruire la séquence avec les enseignant·es partenaires, nous souhaitons toutefois pouvoir rester à leur disposition (questions, éventuelles formations, entretiens...). Nous avons également mis un point d'honneur, au cours de cette expérimentation de terrain, à observer la totalité des leçons données par les enseignant·es partenaires (n=94 dont 60 DSPR filmés et retranscrits). Ce choix d'être présente lors de chaque heure de cours nous permettait aussi de discuter avec l'enseignant·e partenaire avant et après la leçon et/ou avec les élèves et de placer ainsi les interactions avec les acteurs scolaires au centre de notre dispositif expérimental.

Au total, 118 élèves ont pris part à notre expérimentation. Les élèves avaient entre seize et dix-neuf ans, ils·elles avaient eu au minimum quatre années d'apprentissage d'anglais dans le secondaire et au maximum six années. Certain·es ont pu déjà être familiarisé·es avec la langue anglaise à l'école primaire ou encore en maternelle, mais nous ne disposons pas de données pour affirmer ou infirmer cette hypothèse.

L'ingénierie didactique proposait huit leçons et avait pour thématique la technologie avec la question de débat suivante : *Is online learning as good as face to face learning ?* Le détail du dispositif expérimental tel qu'il a été pensé pour les enseignant·es partenaires et pour les élèves est schématisé ci-dessous :

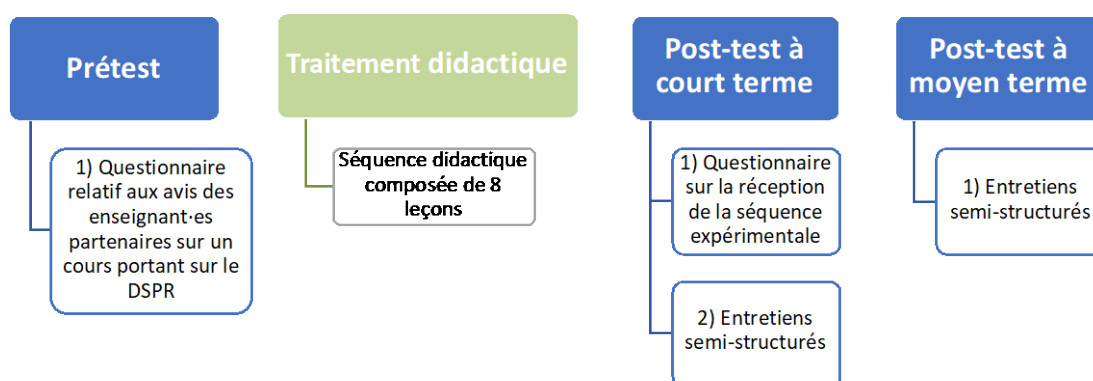


Figure n°1 : Dispositif expérimental pour les enseignant·es partenaires

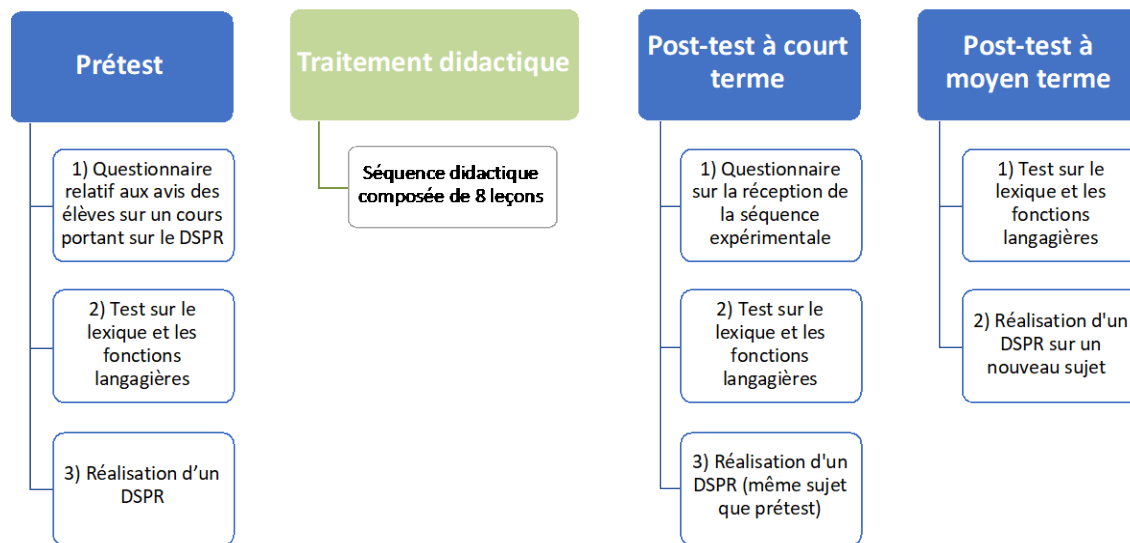


Figure n°2 : Dispositif expérimental pour les élèves

L'objectif principal de cette expérimentation était de vérifier si un enseignement explicite du GT du DSPR s'avérait être plus efficace qu'un enseignement implicite. Tout au long de cette étude, des prétests, des post-tests à court terme (CT) et des post-tests à moyen terme (MT) ont été soumis aux élèves afin d'analyser leurs opinions ainsi que leurs compétences linguistiques et génériques avant le traitement didactique et après celui-ci. Les enseignant·es partenaires ont, eux·elles aussi, partagé leurs opinions et appréciations sur le dispositif testé avant et après sa mise en place via un questionnaire et des entretiens semi-structurés.

Le dispositif expérimental relatif au DSPR a été conçu selon les deux variables à tester. Dans le cadre d'une approche explicite, il fallait notamment :

- Rendre clairs les objectifs de la séquence et de la production finale ;
- Dire et montrer aux élèves ce qu'il faut faire, les accompagner en pratique guidée afin qu'ils·elles s'exercent à leur tour et qu'ils·elles soient capables, *in fine*, d'accomplir la tâche seul·es en pratique autonome (Gauthier et al., 2013) ;
- Et vérifier régulièrement la compréhension.

Tandis que dans le cadre d'une approche implicite, il fallait notamment :

- Permettre aux élèves d'acquérir des savoirs sans qu'ils·elles en soient conscients (Williams, 2009) ;
- Mettre en œuvre un apprentissage incident et proposer un réemploi automatisé des acquis (Hulstijn, 2003) après une forte exposition à divers input ;
- Proposer des tâches d'imitation (Williams, 2009).

Analyse des résultats des élèves

Les résultats des divers tests ont montré, après analyse, une nette progression aux tests de lexique et aux tests d'interaction orale (IO) des élèves qui ont expérimenté la séquence explicite (désormais E). Les moyennes (en pourcentage) d'échec du groupe E et du groupe implicite (désormais I) aux divers tests sont les suivantes :

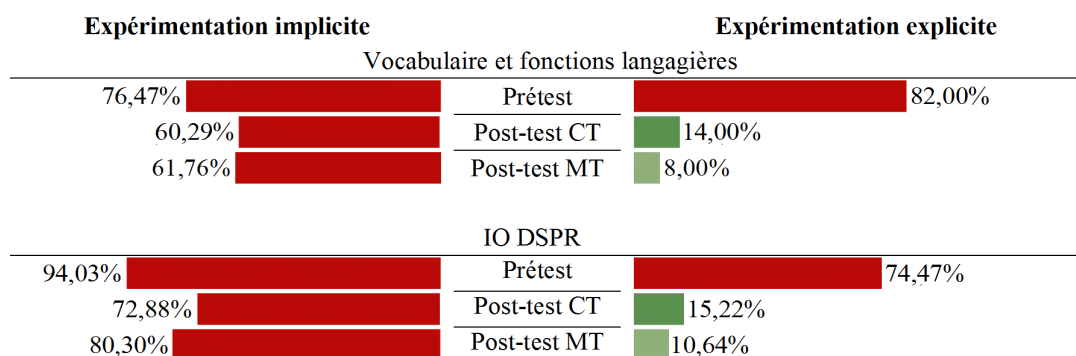


Figure n°3 : Pourcentages d'échec aux différents tests (lexique et IO) selon les approches implicite et explicite

Ces résultats démontrent une amélioration probante des élèves E entre le prétest et le post-test CT et entre le prétest et le post-test MT. Notons également une consolidation des acquis des élèves E entre les deux post-tests (pourcentages d'échec en baisse), ce qui n'est pas le cas chez les élèves I. À moyen terme, l'enseignement explicite du DSPR s'est donc avéré être plus efficace au niveau linguistique (test de lexique) ainsi qu'au niveau générique (test IO) que l'approche implicite.

De plus, nous avons démontré que les élèves E qui ont pris part au prétest et au post-test CT sur le DSPR (n=44) ont toutes progressé entre ces deux tests. En moyenne, les élèves E ont progressé de 9,77 points entre le prétest et le post-test CT. Au niveau de l'approche I, sur les 58 élèves qui ont pris part au prétest et au post-test CT, 2 ont régressé entre le prétest et le post-test CT, 5 ont obtenu une note d'équilibre et 51 autres élèves ont progressé entre les deux tests. En moyenne, les élèves I ont progressé de 5 points entre le prétest et le post-test CT. Nous observons donc que les élèves E ont presque doublé la note moyenne de progression par rapport aux élèves I lors des IO.

Lors des DSPR organisés en post-test CT, le groupe E s'améliore majoritairement aux critères « fonctions langagières » et « arguments » (contenu et utilisation). Les élèves I progressent principalement au niveau des critères « arguments » (contenu) et « lexique ». Il est donc apparu que, dans l'ensemble des classes qui ont expérimenté notre séquence sur le DSPR, le critère de progression « arguments » est commun aux approches explicite et implicite.

Nous remarquons également qu'au niveau de l'IO sur le DSPR, le taux d'échec de départ était plus important dans le groupe I que dans le groupe E. Nous estimons que les élèves I, initialement plus faibles dans cette activité, auraient sans doute mieux progressé

grâce à un enseignement structuré et explicite. Plusieurs facteurs mentionnés dans les prétests écrits sur les opinions des élèves pourraient expliquer la grande différence de résultats entre les deux groupes. Ainsi, il faut considérer une plus grande appréhension initiale du groupe I par rapport au groupe E à l'idée de réaliser un DSPR en classe, une peur de parler en public aussi davantage présente dans le groupe I et un stress plus important lié à la présence de la caméra durant les DSPR.

Au vu de l'ensemble des résultats aux divers tests, nous pouvons affirmer que, dans le cadre de notre expérimentation, l'enseignement explicite du DSPR en anglais LE s'est avéré plus efficace que l'enseignement implicite. De plus, même si nous manquons de données afin de pouvoir affirmer que le travail explicite du DSPR s'est avéré être plus *équitable* que l'enseignement implicite de celui-ci, nous posons l'hypothèse que la séquence didactique E, avec sa constante clarification des ressources mobilisées ainsi que ses nombreuses phases d'exercices guidés et d'exercices en autonomie, a permis de tendre vers un enseignement plus équitable du DSPR.

Analyse des opinions des enseignant·es partenaires

Expérience d'enseignement du DSPR et réutilisation de la séquence après l'expérimentation

Trois enseignant·es partenaires (EN2, EN3 et EN4) n'avaient jamais, avant l'expérimentation, travaillé le DSPR en classe. Les post-tests CT et MT indiquent que la totalité des enseignant·es partenaires (n=5) a apprécié le partenariat qui leur a été proposé. Ils·elles déclarent par ailleurs que si celui-ci n'avait pas été organisé, ils·elles n'auraient sans doute jamais travaillé sur la dimension générique du DSPR.

À la fin de l'expérimentation, les enseignant·es qui ont testé la séquence explicite déclarent tou·tes vouloir réutiliser cette séquence de cours sur le DSPR. EN3E déclare que l'enseignement du débat est « très utile », mais qu'elle aurait éprouvé des difficultés à créer la séquence par elle-même et qu'elle ne l'aurait sans doute pas fait avant d'avoir « des années d'expérience ». EN2 déclare que ses collègues et elle envisagent de donner cours sur le DSPR en équipe. Ils·elles commenceraient à donner cette séquence de cours en cinquième année secondaire afin de pouvoir réaliser plusieurs DSPR entre la cinquième et la sixième année secondaire. Elle note l'intérêt pour les élèves d'exprimer leur avis en langue étrangère. L'enseignant EN1 estime important d'apprendre à argumenter et note que les élèves n'apprennent pas vraiment à le faire à l'école, même au cours de français.

L'ensemble des enseignant·es qui ont testé la séquence implicite déclarent ne pas vouloir réutiliser cette séquence telle quelle. En effet, tou·tes souhaitent apporter des modifications. EN3I déclare que la séquence implicite était trop floue pour les élèves ainsi

que pour elle, elle ajoute qu'un *mélange* des deux séquences serait envisageable afin de garder le côté ludique de l'enseignement implicite et le côté très structuré de l'enseignement explicite. Elle souligne qu'elle gardera une grande partie de la version explicite. EN4 déclare vouloir ajouter des éléments théoriques sur le DSPR et EN5 déclare vouloir apporter davantage d'explications au niveau de la structure du débat. Il est intéressant de relever que, dans les trois cas, l'ajout nécessaire formulé par les enseignant·es est celui d'un cadre, d'une structure et d'éléments théoriques, aspects manquants selon eux·elles à l'apprentissage du DSPR dans cette séquence implicite.

Enfin, dans le cadre de notre expérimentation, quatre enseignant·es sur cinq ont décidé de réutiliser la séquence de cours sur le DSPR (dans son intégralité ou en y apportant des modifications) durant l'année scolaire qui a suivi notre partenariat (2021-2022) et l'utilisent encore aujourd'hui (2022-2023). Soulignons que la décision d'opter pour une pratique pédagogique innovante et de maintenir ce changement émane directement des enseignant·es partenaires. Selon Rabardel et Pastré (2005), il s'agit là de la manière la plus efficace de modifier les pratiques des enseignant·es et de renforcer leur développement professionnel : la décision doit venir d'eux·elles-mêmes et non uniquement des décisions politiques, par exemple. Comme déjà mentionné, selon Guskey (1989), si un dispositif novateur s'avère efficace en classe, ou est perçu comme tel par les enseignant·es, alors les nouvelles pratiques seront réellement acceptées et probablement intégrées par ceux·celles-ci.

Bénéfices estimés en début d'expérimentation vs bénéfices avérés en fin d'expérimentation

Les effets positifs que les enseignant·es partenaires imaginaient en prétest sont, pour quatre d'entre eux·elles, l'amélioration de la compétence argumentative (EN2, EN3, EN4 et EN5) ; EN3E estimait aussi qu'un bénéfice potentiel pourrait être le développement de l'esprit critique des élèves et EN2 posait l'hypothèse que ce travail sur le DSPR pourrait amener les élèves à acquérir un regard critique sur leur propre pratique. EN4 et EN5 misaient également sur un bénéfice lié à la compétence orale, à une plus grande aisance orale des élèves.

Les bénéfices avérés en fin de traitement didactique (post-test CT) sont, pour les enseignant·es EN1 et EN2, le fait que les élèves qui, de coutume, ne participent que peu ou pas du tout au cours de LE ont, cette fois, pris la parole en classe. L'enseignante EN3E explique que les élèves ont gagné en confiance, car ils·elles ont pu remarquer par eux·elles-mêmes les progrès accomplis entre le débat réalisé en début de séquence et celui réalisé en fin de séquence. L'enseignante EN3I estime que les élèves n'ont pas tiré beaucoup de bénéfices de la séquence implicite. Néanmoins, cette enseignante partenaire espère que les élèves auront implicitement acquis des savoirs qu'ils·elles pourront réutiliser par la suite. Les enseignant·es EN4 et EN5 notent un bénéfice quant aux interactions en langue cible. En

effet, la séquence implicite sur le DSPR ciblait particulièrement les interactions orales. EN5 précise que les élèves ont « beaucoup parlé dans la langue cible », car ils·elles « aimaient vraiment les activités ». Cette enseignante met donc en avant une variable affective qui permettrait aux élèves de prendre davantage la parole au cours de LE.

Les trois enseignant·es qui ont testé la séquence explicite citent un effet positif commun à MT : le gain de confiance chez les élèves. Tou·tes, en effet, estiment que les élèves ont gagné en confiance au niveau de la prise de parole en LE. Notons que ce gain en assurance est probablement lié aux autres bénéfices cités par ces enseignant·es : le temps de parole accordé en LE, plus important que d'habitude (EN1), l'apprentissage de stratégies d'argumentation et la préparation linguistique à travers l'enseignement des fonctions langagières (EN2) et la compréhension de la structure du débat (EN3E). EN1 déclare également que la séquence sur le DSPR était importante pour l'estime des élèves. Il déplore d'ailleurs le fait que cet axe ne soit généralement pas assez exploité en LE. Les bénéfices à moyen terme estimés par les enseignant·es qui ont testé la séquence implicite sont, pour EN3I et EN5, l'acquisition de nouveaux termes et expressions linguistiques et, pour EN4, l'acquisition d'une aisance à l'oral.

La majorité des enseignant·es partenaires met donc en avant un bénéfice relatif à la prise de parole en classe et une certaine aisance développée en LE grâce à la séquence sur le DSPR. Il semblerait donc qu'un travail axé sur le GT du DSPR permette aux élèves d'acquérir davantage d'aisance en interaction orale en anglais LE.

Conclusion

Afin de répondre à l'hypothèse générale de notre recherche, nous avons mis en place une expérimentation de terrain qui visait à tester, dans plusieurs classes de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique francophone, un enseignement du DSPR selon la variable explicite *vs* implicite. Nous avons, dans un premier temps, présenté la méthodologie relative à la construction de nos dispositifs expérimentaux et avons, dans un second temps, présenté certains résultats des élèves et des enseignant·es partenaires aux divers tests que nous leur avons soumis.

Nous avons remarqué une amélioration probante des résultats entre les prétests et les post-tests CT ainsi qu'entre les prétests et les post-tests MT chez les élèves E. Par contre, les élèves I conservent un taux d'échec supérieur à la moyenne tout au long de l'expérimentation. Nous n'avons pas posé l'hypothèse d'une amélioration entre les post-tests CT et les post-tests MT, mais nous avons observé que le taux d'échec chez les élèves E a diminué de façon très légère alors que chez les élèves I il a, très légèrement aussi, augmenté. En conclusion, l'ensemble des résultats de notre expérimentation indique qu'un enseignement explicite du DSPR génère de meilleurs résultats qu'un enseignement implicite. En effet, l'approche explicite a permis aux élèves de mobiliser des compétences

linguistiques et génériques à CT et de les mobiliser à nouveau à MT. Cette approche a donc entraîné une consolidation plus importante des savoirs.

La comparaison des approches explicite et implicite nous a donc permis de valider notre hypothèse générale : l'enseignement explicite des GT présente une plus-value pour l'apprentissage de l'anglais LE – particulièrement dans le contexte de la perspective actionnelle – et permet aux enseignant·es d'être plus efficaces. De plus, nous posons l'hypothèse que la séquence E a assuré un enseignement plus équitable que celui proposé dans la séquence I.

Notre expérimentation a également permis d'ancrer le DSPR dans les pratiques scolaires de la majorité des enseignant·es partenaires. En effet, quatre enseignant·es sur cinq ont décidé de réutiliser la séquence de cours après expérimentation de celle-ci. Les enseignant·es qui ont testé la séquence explicite n'ont pas souhaité y apporter de modifications, mais la totalité des enseignant·es qui ont expérimenté la séquence implicite a souhaité disposer de la séquence expérimentale explicite afin de pouvoir réaliser un « mélange » d'activités explicites et implicites. Plusieurs enseignant·es ont souligné un gain de confiance de leurs élèves grâce à la pratique du DSPR ainsi qu'une aisance plus importante à l'oral lors des interactions. Ces bénéfices avérés à MT semblent avoir convaincu les enseignant·es partenaires d'intégrer la séquence expérimentale (adaptée ou non par leur soins) à leur pratique scolaire.

La mise en place de ce dispositif expérimental relatif au DSPR a non seulement permis de questionner l'efficacité des approches explicite et implicite, mais il a également permis de former les élèves à entrer dans la société. En effet, l'expression de désaccords, la gestion de conflits, la construction d'arguments pertinents et le respect des convictions d'autrui, sont, parmi d'autres, des compétences essentielles à la vie en société transmises notamment par la pratique du DSPR. De plus, l'anglais, langue de communication internationale, est un outil devenu indispensable qui permet une ouverture sur le monde. Enseigner aux élèves à débattre à l'école, en classe d'anglais LE, revient, selon nous, à veiller à leur émancipation dans un espace qui ne tolère pas l'abus (ou tout du moins qui peut le contrôler) et qui insiste sur le respect des valeurs démocratiques de notre société. On peut d'ailleurs poser l'hypothèse que si les compétences propres au débat ne sont pas explicitées ni entraînées en classe, elles ne seront jamais totalement maîtrisées (ou tout du moins pas de manière équitable) par les élèves qui, dès lors, ne seront pas toutes préparées à s'intégrer pleinement dans la société et à y jouer leur rôle d'acteur·rices social·es.

Références bibliographiques

- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & Didactique*, 7(1), 87-100.
- Beckers, J., Crinon, J. & Simons, G. (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*. De Boeck.
- Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. Dans S. Ben Abid-Zarrouk (Ed.). *Estimer l'efficacité en éducation* (pp. 133-150). L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école* (4^e éd.). ESF éditeur.
- Engelmann, S. (2007). *Teaching Needy Kids in our Backward System*. ADI Press.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle (Ed.). *Enseigner* (pp. 107-116). PUF.
- Guimarães-Santos, L. (2018). Enseigner la production écrite en FLE à travers le genre textuel de l'itinéraire de voyage : réflexions sur l'utilisation de textes authentiques. In D. Delbrassine, M. Jacquin & G. Simons (Ed.), *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 149-175). Peter Lang.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 349-381). Blackwell.
- Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Peter Lang.
- Laurens, V. (2017). Du fonctionnel à l'actionnel : continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 28, 165-178.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal*, 50(3), 237-243.
- Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, 348, 42-44.
- Lousada, E. (2008). Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle. *Revista de Lenguas Modernas*, 1, 211-218.
- Rose, D. (2011). Genre in the Sydney School. In J. Gee & M. Handford (Ed.). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 209-225). Routledge.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le Monde. Recherche et applications*, 45, 487-489.
- Simons, G. (2018). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In D. Delbrassine, M. Jacquin, G. & Simons (Ed.). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 37-70). Peter Lang.

- Swales, J. (1990). *Genre Analysis : English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Williams, J. N. (2009). Implicit learning in second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Ed.). *New Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 319-353). Emerald Group Publishing Ltd.