

recherche liminaire, en interrogeant les élèves, en analysant les manuels et les prescrits légaux, en observant les pratiques des enseignants, et en expérimentant les principes et techniques de la recherche. Nous aimerions nous atteler à cette tâche dans le cadre d'une recherche doctorale.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteur.

Audrey RENSON

ULiège

Faculté de Philosophie et Lettres

Département de langues modernes :
linguistique, littérature et traduction

Audrey.Renson@uliege.be

Le débat de société public régulé en anglais langue étrangère en Belgique francophone. État des lieux sur les pratiques déclarées et expérimentation d'un enseignement explicite vs implicite du genre

Introduction

En 2018, l'université de Liège a lancé un appel à candidatures à une bourse de doctorat en didactique des disciplines. Notre projet de thèse, ancré dans le domaine de la didactique des langues modernes et dirigé par Germain Simons, a été sélectionné par le Conseil de la recherche et a reçu un financement pour la période 2019–2022. Le 3 avril 2023, nous avons soutenu publiquement notre thèse de doctorat et en proposons ici un compte rendu.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) préconise la perspective actionnelle pour l'enseignement des langues étrangères (LE). Cette perspective est définie, mais manque de pistes méthodologiques claires. Or, nous émettons l'hypothèse selon laquelle le genre textuel (GT) est assurément un aspect important de l'approche communicative, mais qu'il l'est sans doute encore davantage dans

la perspective actionnelle. En effet, le recours à l'étude du GT donne non seulement du sens à l'apprentissage (Dolz & Schneuwly, 2009; Jacquin *et al.*, 2018), 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-riche social-e, ce qui est l'un des objectifs prioritaires de la perspective actionnelle (Bento, 2013).

Il existe en outre 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. Nous avons pris la décision d'étudier le GT selon deux approches : explicite et implicite. On peut, en effet, penser que certain-es enseignant-es exposent leurs élèves à différents GT, mais n'explicitent pas leur structure interne, ni même les savoirs et savoir-faire linguistiques, ni les attitudes que le GT 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 (Rosenshine, 1986; Engelmann *et al.*, 1988; Gauthier *et al.*, 2013) 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 complexe¹.

Dès lors, notre objectif principal était de tester l'hypothèse selon laquelle un enseignement explicite des GT présente une plus-value pour l'apprentissage de la LE — particulièrement dans le contexte de la perspective actionnelle — et permet aux enseignant-es d'être plus efficaces. Afin de valider ou d'infirmer cette hypothèse générale, nous avons travaillé sur le GT du débat de société public régulé (DSPR).

1. Le débat de société public régulé

Le débat public régulé est défini comme suit par Dolz et Schneuwly :

Un débat public porte toujours sur une *question controversée* et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres tout en ajustant les leurs [...]. On l'appelle régulé quand un modérateur gère et structure le déroulement en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant

éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées. (Dolz & Schneuwly, 2009, p. 166.)

Il nous a paru nécessaire de préciser notre objet de recherche en y ajoutant la notion de société. Cette notion ajoutée au GT du débat public régulé exclut, selon nous, les débats publics régulés exclusivement politiques, littéraires ou encore sportifs, par exemple. Dans le cadre de notre expérimentation, ces types de débats nous semblaient trop spécifiques, orientés et complexes pour des apprenant-es de LE de niveau secondaire. Selon nous, ces débats auraient plus difficilement permis aux élèves de formuler des opinions variées et nuancées, surtout dans le contexte d'apprentissage d'une LE.

Le choix du GT du DSPR a été effectué pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons constaté qu'aucun outil, tant au niveau des programmes de LE que des formations initiale ou continue, n'est proposé pour aider les professeur-es à enseigner le débat, et plus précisément le DSPR. Aussi, travailler sur un GT qui cible la compétence de l'oral nous a paru particulièrement intéressant parce que les interactions orales, même si elles sont au cœur de l'apprentissage d'une langue étrangère, sont souvent les laissées-pour-compte de la recherche dans ce domaine. De plus, le DSPR véhicule des valeurs démocratiques (écoute, respect, tolérance) et permet l'acquisition de nombreuses compétences linguistiques (lexique, grammaire, fonctions langagières...), génériques (tour de parole, tâche du/de la modérateur-riche, structure du débat...) et de vie (savoir prendre des décisions, savoir gérer ses émotions, développer une pensée critique...). Le DSPR permet également d'exercer, en classe de LE, les compétences d'interaction orale et d'audition ainsi que les compétences de lecture et d'écriture. De nombreuses stratégies de communication (pallier un manque linguistique, faire répéter, interrompre, demander de parler moins vite...) peuvent aussi être mises en pratique à travers le DSPR. Enfin, si le débat est ancré, depuis de très nombreuses années, dans les pratiques scolaires de nos voisin-es anglo-saxon-nés², ce n'est pas le cas du côté francophone, surtout en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B). L'enseignement d'un GT en LE, et surtout celui du DSPR, représentait donc un objet d'étude inédit à explorer en Belgique francophone.

2. Tour d'horizon de la place attribuée au débat dans divers documents officiels

Pour commencer, nous avons réalisé une large revue de la littérature sur le GT et le DSPR. Ensuite, nous avons analysé le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et les prescrits légaux de LE en FW-B. Ainsi, nous avons notamment démontré la quasi-absence du vocable « GT » dans les documents officiels de LE en FW-B. Pourtant, dans les programmes et référentiels de LE, nombre d'exemples de GT sont référencés dans les productions attendues (la lettre de motivation, l'annonce, le tutoriel...), mais la notion de GT n'est ni évoquée ni explicitée. Au niveau du CECRL, nous avons pu établir l'importance du GT par ses nombreuses occurrences et avons démontré que son enseignement cible toujours un niveau « avancé » d'apprenant-es d'une LE. Néanmoins, il nous semble que l'apprentissage de compétences de vie et de certains codes sociétaux que permet l'étude des GT ne devrait pas être l'apanage d'élèves plus expérimenté-es. Nous avons donc proposé une approche « spiralaire » (Simons, 2018) afin d'aborder les GT en classe de LE dès le niveau élémentaire pour ensuite y revenir et les approfondir au fur et à mesure de l'apprentissage. L'enseignement du débat est lui aussi corrélé avec des niveaux linguistiques particulièrement avancés (B2 et B2+) dans le CECRL. Pourtant, comme nous l'avons démontré grâce à une enquête en ligne menée auprès des enseignant-es de LE en FW-B (571 répondant-es), la pratique du débat en classe est répandue. En effet, 59,19% des répondant-es déclarent le pratiquer en classe de LE et ce, dès le deuxième degré de l'enseignement secondaire. Ceci marque une nette différence entre les pratiques conseillées par le CECRL et les pratiques effectives en FW-B.

Nous avons également tenté de démontrer que les diverses compétences mobilisées par le débat permettent aux élèves de mieux se préparer à participer à la vie sociale. En effet, plusieurs apprentissages associés à la pratique du débat sont liés à des compétences cognitives, émotionnelles, sociales ou encore à des compétences de vie, fixées notamment par l'OMS. Ainsi, lorsqu'un-e élève construit un argument, il-elle entraîne sa pensée créative, sa pensée critique et également sa capacité à prendre des décisions. Consciente que la pratique du débat en classe peut être complexe, nous avons synthétisé

certains obstacles recensés dans la littérature. Parmi ceux-ci, le manque de participation des élèves, leur maîtrise linguistique insuffisante et l'évaluation du débat ont été approfondis.

Un tour d'horizon des programmes et référentiels du cours de français et du programme de philosophie et citoyenneté a ensuite été proposé. Dans ce dernier programme, le débat est un élément central : il est un outil important de la liberté d'expression et est donc fondamental au sein d'une société démocratique. Toutefois, nous avons précisé que les cours de philosophie et citoyenneté ne sont pas dispensés aux élèves de l'enseignement libre subventionné catholique. Ces élèves, qui représentent plus de la moitié des élèves scolarisé·es en FW-B, n'ont donc pas accès un enseignement poussé de la pratique citoyenne du débat. Au niveau du cours de français, nous avons observé l'abandon de la compétence du débat au profit de l'apparition de la compétence de négociation dans les nouveaux programmes de français actuellement en vigueur dans les établissements de Belgique francophone. Si la compétence de la négociation est importante, il nous semble toutefois que la prise d'une « décision collective garante du bien commun » ne sera pas toujours possible. Nous estimons que la pratique de la négociation ne devrait pas évincer celle du débat, mais que ces deux GT gagneraient à être complémentaires. 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. Si l'École ne prépare pas les élèves à ces diverses compétences, alors elle tend vers l'iniquité car il incombera alors au cadre familial (ou à toute autre structure externe à l'École) de pallier ce manque.

3. De l'analyse des pratiques sociales de référence à la transposition didactique

Afin de proposer un aperçu général des aspects linguistiques et structurels du type de texte ciblé, nous avons retranscrit et analysé 13 DSPR de Grande-Bretagne. Nous avons choisi de traiter les éléments suivants : les marqueurs linguistiques de l'opinion, les marqueurs linguistiques de l'accord et du désaccord, les procédés de réfutation, la reformulation, les fonctions possibles du/de la modérateur·rice

et le public. Lors de nos analyses des pratiques sociales de référence anglo-saxonnes, nous avons notamment constaté que le marqueur linguistique de l'opinion le plus utilisé dans les divers DSPR visionnés est « *I think* ». Certain·es débatteur·rices l'utilisent même comme unique marqueur de leur opinion. Cette observation contraste considérablement avec les pratiques scolaires. En effet, il n'est pas rare que les enseignant·es exigent de leurs élèves de varier au maximum les expressions linguistiques des opinions. Martinand suggère que lorsqu'une pratique sociale de référence devient objet d'enseignement, celle-ci doit être « transposée à l'école » (1986, p. 138). En effet, tous les paramètres des pratiques sociales de référence ne sont pas toujours « transposables » tels quels dans le contexte scolaire et il faut donc proposer des processus de didactisation ascendants ou descendants de ces paramètres (Simons, 2019–2020). Dès lors, lorsqu'un·e enseignant·e demande à ses élèves d'utiliser un maximum de formules différentes afin d'exprimer leur point de vue et de ne pas se satisfaire de la répétition de l'expression « *I think* », cette enseignant·e « complexifie » une pratique sociale de référence et applique donc un processus de « didactisation ascendant ». La complexification scolaire des pratiques n'est pas forcément que linguistique, mais peut également se retrouver au niveau des valeurs sollicitées durant le débat. En effet, celles-ci sont souvent plus exigeantes (respect des tours de parole, écoute de l'opinion de l'autre, politesse...) dans le milieu scolaire que dans les pratiques sociales de référence. Le processus de « didactisation descendant » consiste, quant à lui, à assouplir certaines règles, telles qu'elles sont mises en place dans les pratiques sociales de référence que l'enseignant·e jugerait trop complexes, comme la synthèse des opinions de l'ensemble des débatteur·rices par le·la modérateur·rice en fin de tour de parole. Nous avons estimé que ces processus de complexification et de simplification étaient essentiels à la modélisation didactique d'un GT.

4. Méthodologie de l'expérimentation de terrain

D'après les résultats de notre vaste enquête en ligne, bien que très peu d'outils, tant au niveau des programmes que des formations initiale et continue, soient proposés pour aider les professeur·es à enseigner les GT, 83,89 % d'entre eux·elles déclarent

utiliser les GT en classe de LE. De plus, 59,19% précisent exploiter particulièrement le débat. Toutefois, sans outils adéquats et formations appropriées, 92,28% déclarent ne pas clarifier ni exercer les ressources mobilisées par le GT étudié et tendent donc vers un enseignement inéquitable et moins efficace. Ainsi, les GT apparaissent, le plus souvent, en tâche de production finale des séquences didactiques de LE sans avoir été présentés et exercés en amont. Ce type d'enseignement du GT présuppose que les élèves ont déjà acquis les ressources génériques nécessaires à la réalisation de la tâche finale, or on sait combien les parcours scolaires des élèves peuvent être variables.

Notre thèse proposait de combler le manque d'outils constaté et de comparer deux approches afin de tendre vers plus d'efficacité au cours de LE. Convaincue que la recherche et les pratiques d'enseignement doivent se nourrir mutuellement, nous avons tenu à ce que notre recherche doctorale comporte un lien fort avec le terrain. Nous avons donc conçu et mené une expérimentation sur l'enseignement du DSPR en collaboration avec plusieurs établissements secondaires en FW-B. Deux approches d'enseignement différentes ont été comparées : une approche explicite et une approche implicite. L'objectif principal de notre expérimentation était de vérifier si un enseignement explicite du GT serait plus efficace qu'un enseignement implicite et de confirmer ou infirmer de la sorte l'hypothèse générale de la thèse.

Nous avons travaillé avec cinq enseignant-es partenaires et avons expérimenté deux séquences de cours dans six classes d'anglais LE. Trois classes ont testé une séquence explicite sur le DSPR et

trois autres une séquence implicite. Des prétests, des post-tests à court terme (CT) et des post-tests à moyen terme³ (MT) permettaient de mesurer les éventuels progrès des élèves aux tests de lexique et d'interaction orale (DSPR). Les séquences comportaient chacune un total de huit leçons sur le DSPR. La séquence explicite (E) mettait l'accent sur la visibilité de chaque étape d'enseignement et la vérification régulière de la compréhension des élèves. Les ressources mobilisées par le DSPR étaient explicites et exercées dans la séquence, d'abord de manière guidée et ensuite de manière autonome (Rosenshine, 1986 ; Gauthier *et al.*, 2013). La séquence implicite (I) proposait, quant à elle, la mise en œuvre d'un apprentissage de façon non consciente, via un processus d'exposition à divers *inputs* génériques, de réemploi automatisé des acquis et de tâches d'imitation (Hulstijn, 2003 ; Williams, 2009). Les enseignant-es ont choisi l'approche selon laquelle ils-elles désiraient enseigner.

5. Résultats et conclusions

Les divers résultats obtenus ont notamment révélé qu'un enseignement explicite du DSPR 1) est plus efficace qu'un enseignement implicite et 2) présente une plus-value pour l'apprentissage de la LE dans le contexte de la perspective actionnelle. En effet, les résultats des divers tests ont montré, après analyse, une nette progression aux tests de lexique et aux tests d'interaction orale des élèves qui ont expérimenté la séquence E. Les moyennes (en pourcentage) d'échec du groupe explicite et du groupe implicite aux divers tests sont les suivantes :

Expérimentation implicite		Expérimentation explicite	
Vocabulaire et fonctions langagières			
76,47%		Prétest	82,00%
60,29%		Post-test CT	14,00%
61,76%		Post-test MT	8,00%
IO DSPR			
94,03%		Prétest	74,47%
72,88%		Post-test CT	15,22%
80,30%		Post-test MT	10,64%

Fig. 1. Pourcentages d'échec aux différents tests (lexique et interaction orale) selon les approches implicite et explicite.

Ces résultats démontrent une amélioration probante des élèves qui ont expérimenté l'approche explicite entre le prétest et le post-test CT et entre le prétest et le post-test MT. Notons également une consolidation des acquis de ces mêmes élèves entre les deux post-tests (pourcentages d'échec en baisse), ce qui n'est pas le cas des élèves qui ont expérimenté l'approche implicite. 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 d'interaction orale) que l'approche implicite.

Précisons que 90% des enseignant-es ont décidé de réutiliser le dispositif didactique sur le DSPR durant l'année scolaire qui a suivi notre partenariat et qu'ils-elles ont affirmé l'utiliser encore cette année scolaire 2023–2024, plus de 3 ans après l'expérimentation. Les enseignant-es semblent donc avoir adhéré à la pratique pédagogique innovante du DSPR. Notons toutefois que les enseignant-es qui ont expérimenté la séquence implicite ont souhaité obtenir l'autre séquence expérimentale afin de pouvoir enseigner explicitement les concepts-clés de la séquence (rôles du/de la modérateur-riche, gestion des tours de parole, construction d'un argument...). Ces dernier-ères ont donc créé un format de séquence « hybride » qui permet de faire coexister les deux approches expérimentées.

Nous avons clôturé notre recherche par l'exploration de diverses pistes qui permettraient d'intégrer les GT, et plus particulièrement le DSPR, dans les pratiques de LE en FW-B. Il nous semble que, pour ce faire, quatre leviers principaux gagneraient à être activés. Tout d'abord, les prescrits légaux de LE en FW-B devraient mentionner des GT, les développer et proposer des pistes didactiques claires pour leur enseignement. Ensuite, il faudrait développer des supports et des outils didactiques pour l'enseignement des GT et en particulier du DSPR. Il faudrait également que la formation initiale et la formation continue intègrent la notion de GT et de DSPR et proposent des outils à mettre en pratique en classe. Enfin, le monde de la recherche a également un rôle important à jouer dans l'implantation des GT en milieu scolaire via, notamment, une communication vulgarisée et systématique des expérimentations menées et des résultats observés.

Notre thèse a permis d'amorcer l'activation de plusieurs de ces leviers. Ainsi, nous avons élaboré une séquence didactique améliorée sur le DSPR, qui est inspirée de nos dispositifs expérimentaux. De plus, un projet de cursus de formation initiale et un projet de formation continue basés sur l'enseignement du DSPR, et transposables à d'autres GT (l'entretien d'embauche, la lettre de motivation...), ont également été proposés. Nous dispensons en outre une courte formation annuelle sur l'enseignement explicite du DSPR dans le cadre du cours de didactique spéciale en langues et littératures modernes à l'ULiège et participons à la rédaction d'un ouvrage de vulgarisation consacré à 15 GT (dont le DSPR) régulièrement travaillés dans le secondaire supérieur et le supérieur. Ce travail novateur proposera des fiches outils afin d'aider les (futur-es) enseignant-es de LE à cibler les diverses compétences à travailler pour chaque GT et à construire des séquences de leçons explicites. Enfin, précisons que notre travail de recherche doctorale, récompensé par l'un des Prix Philippe Maystad 2024, sera prochainement publié aux éditions Peter Lang.

Références

Les références peuvent être demandées à l'auteure.

Notes

- 1 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.
- 2 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.
- 3 Réalisés deux à trois mois après l'expérimentation de la séquence didactique.