

Langage et inégalités d'apprentissage : la notion de « ressource », une notion euristique pour l'apprentissage et la formation

E. Bautier, C. Delarue-Breton et G. Simons

Université Paris 8

1 avril 2025

Le genre textuel en langue étrangère dans l'enseignement
secondaire en Belgique francophone :
une ressource peu enseignée (explicitement)
mais souvent évaluée

Germain SIMONS
ULiège

Au menu de cette présentation...

1. Bref **cadrage** théorique sur les genres textuels
2. **Enquête** réalisée auprès des étudiants, futurs enseignants de LE dans le secondaire supérieur au sujet de leur identification des ressources mobilisées dans les activités de production en fin de séquence
3. **Raisons** de cette difficulté des étudiants à identifier les ressources génériques
4. **Conséquences** de ce problème de méconnaissance de la dimension générique sur les inégalités d'apprentissage
5. Pistes de **solution**
6. **Bibliographie**

Deux abréviations

LE : langue étrangère

GT : genre textuel

1. Bref **cadrage** théorique

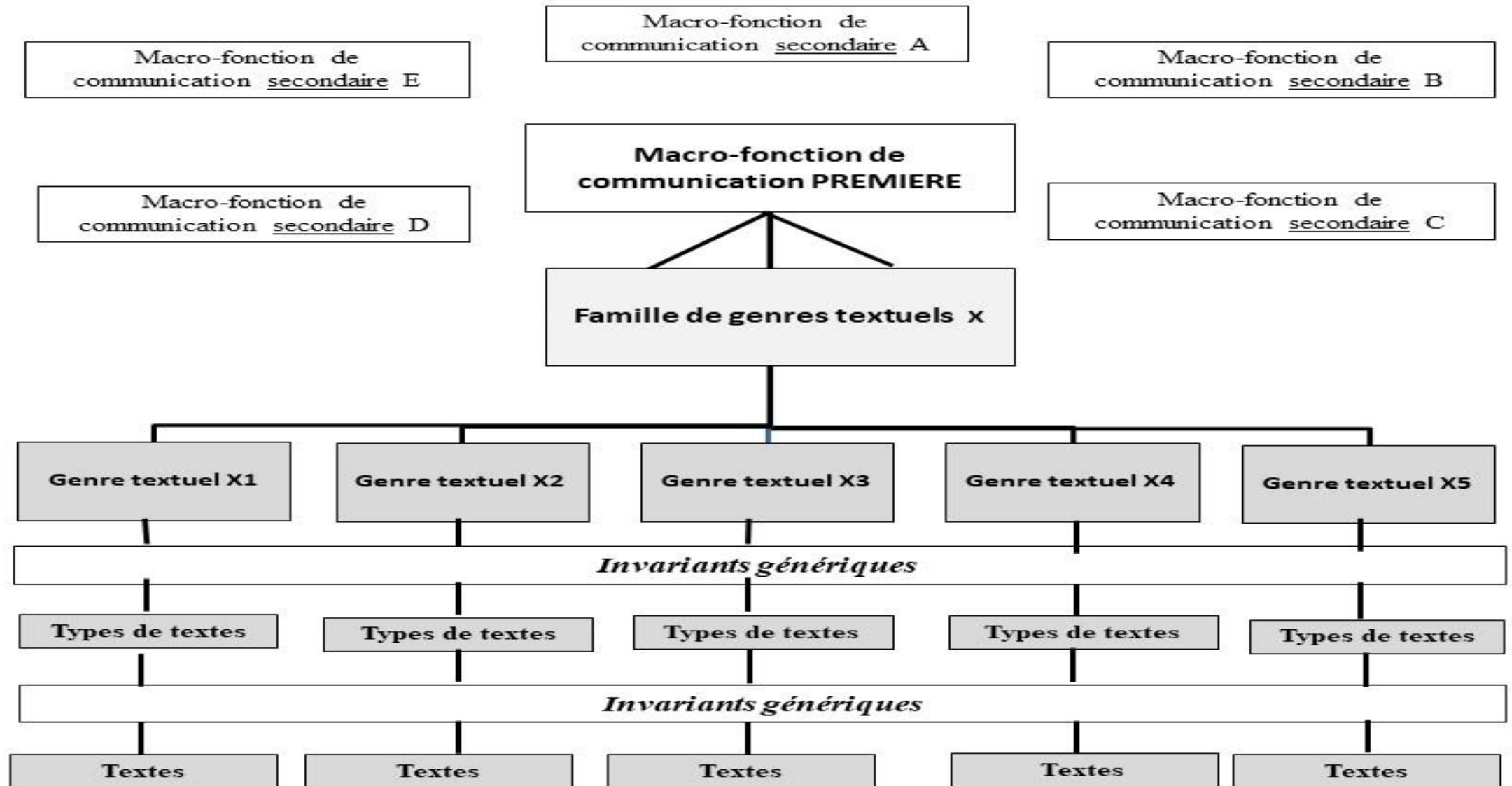
Définition opérationnelle du genre textuel

« 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 »

(Simons 2018a, basé, entre autres, sur Chartrand *et al.*, 2015 ; Lee, 2001 ; Maingueneau, 2016 ; Paltridge, 1996 ; Reuter, 2013 ; Schneuwly, 1994)

Taxonomie des GT et concepts afférents (Simons, 2018a)



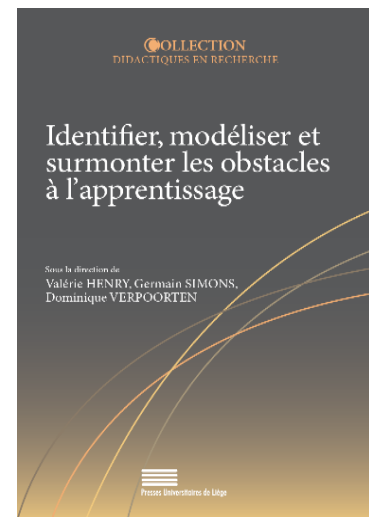
2. **Enquête** réalisée auprès des étudiants, futurs enseignants de langue étrangère dans le secondaire supérieur au sujet de leur identification des ressources mobilisées dans les activités de production en fin de séquence

Contexte de cette enquête

- Origine : depuis quelques années, nous constatons que les étudiants éprouvaient des **difficultés à identifier les ressources** mobilisées dans les tâches productives (phase d'exploitation) de fin de séquence didactique
- **Enquête en ligne de 30 questions** adressée à tous nos étudiants de master à finalité didactique ou d'AESS en Langues et littératures modernes à l'ULiège au mois de **février 2020**
- **49** étudiants ont répondu au questionnaire
- Enquête focalisée exclusivement sur le **1^{er} stage d'enseignement**
- 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 stratégies mobilisés dans une activité d'apprentissage
 - ✓ 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



*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 »*
(Simons et al. 2020)



Quel(s) type(s) de ressources avez-vous eu des difficultés à identifier ?

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
... le champ lexical	30,6%	46,9	18,4%	4,1 %
... le point grammatical <u>principal</u>	18,4%	65,3%	12,2%	4,1%
... un point grammatical <u>secondaire</u>	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%

*De manière générale, à **quoi/qui attribuez-vous** cette difficulté d'identification des ressources mobilisées dans les tâches finales d'exploitation 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 DISCIPLINAIRE initiale	8,2%	30,6%	55,1%	6,1%
À mon parcours antérieur comme élève dans le secondaire car souvent il n'y avait <u>pas d'activités de production</u>		44,9%	42,9	10,2%
À mon parcours antérieur d'élève dans le secondaire car il n'était pas rare que <u>la tâche finale de production mobilise des nouvelles ressources NON-enseignées</u>	/	38,8%	44,9%	12,2%

*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 à d'autres cours de la formation pédagogique	27,1%	52,1%	16,7%	4,1%
... attribué aux séances de monitorat	23,4%	40,4%	34%	2%
... attribué aux séminaires de pratiques réflexives	14,6%	37,5%	41,7%	6%

3. **Raisons** de cette difficulté à identifier les ressources génériques chez les enseignants (novices)

Outre un **manque** au niveau de la **formation disciplinaire** initiale à l'ULiège, il faut savoir que...

- s'il y a des exemples de GT dans les **prescrits légaux** (« types de documents » ou « types de supports »), **le GT n'est jamais mentionné comme tel, ni défini** et **aucune piste méthodologique** n'est proposée quant à son enseignement
- **les manuels** de LE proposent parfois des supports liés à certains GT mais ils sont souvent utilisés comme (simples) **prétextes** pour présenter des ressources grammaticales ou lexicales ou des **tremplins** pour lancer une activité de production
- les enseignants **maîtres de stages** (tuteurs) sont globalement convaincus que cette dimension générique est plutôt du ressort du **cours de L1** et que, dans le cadre d'une L2, c'est **superflu**

4. Conséquences de ce problème de méconnaissance de la dimension générique sur les inégalités d'apprentissage

*Si les GT ne sont pas explicitement présents dans les prescrits légaux, qu'ils sont peu ciblés dans les manuels, que les professeurs expérimentés sont peu sensibles à cette dimension générique...
est-ce vraiment un problème que les (futurs) profs ne traitent pas davantage le GT dans leur enseignement ?*

OUI pour deux raisons principales :

1. Pour nous, travailler les GT en LE est **une approche pédagogique** – moins chronophage que la pédagogie par projet – qui permet de rencontrer la **perspective actionnelle** préconisée par le CECRL.

*« La perspective privilégiée ici est [...] de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux ayant à accomplir des TÂCHES** (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine **d'action** particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des circonstances et un environnement donnés, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes **à l'intérieur d'actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification »* (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

En réalité, le cours de LE pourrait, en partie, **s'articuler autour des GT.**

2. Presque toutes les tâches d'exploitation se rapprochent de près ou de loin d'un GT et **l'évaluation** sommative de ce type de tâche contient presque toujours un critère « respect du type d'écrit » **alors que celui-ci a rarement été enseigné >>> risque d'inégalité d'apprentissage**



Inadéquation entre les ressources génériques mobilisées dans l'apprentissage et lors de l'évaluation

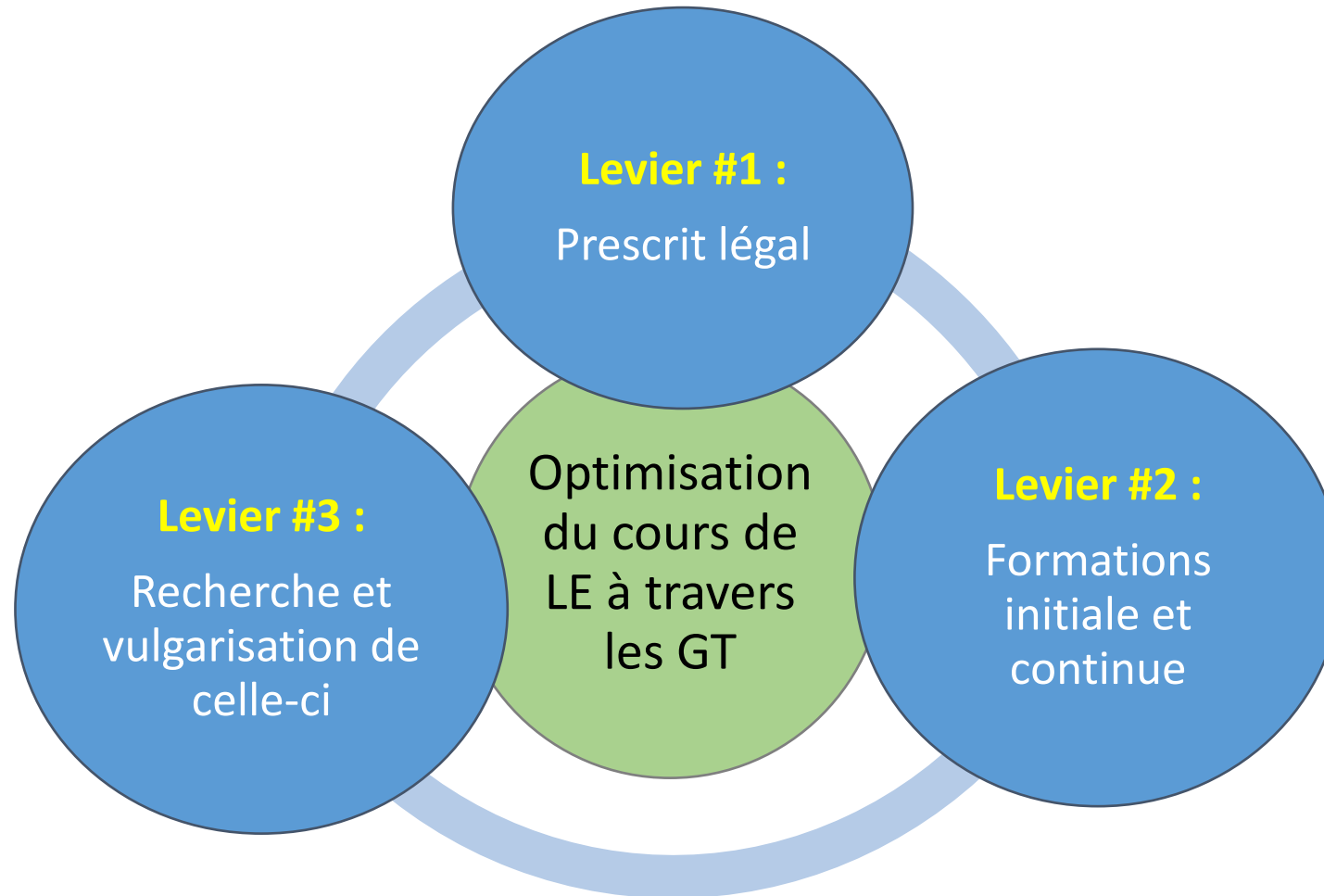
Plusieurs cas de figure

1. Les enseignants ciblent un GT dans la tâche d'évaluation mais sans avoir enseigné (explicitement) la structure interne du GT (GT = prétexte). Pourtant, les enseignants ont des **attendus** par rapport à cette tâche et **évaluent** cette dimension générique à travers le critère « respect du type d'écrit ».
2. Les enseignants travaillent un GT particulier de manière exclusivement RECEPTIVE mais évaluent le GT au niveau PRODUCTIF sans exercices d'appropriation progressive du GT
3. Les enseignants travaillent en amont, dans l'apprentissage, sur la dimension générique, mais à travers un **type de texte** qui n'est pas le même que celui ciblé dans la tâche d'évaluation.

Ceci entraîne des risques évidents **d'inégalité d'apprentissage**

5. Pistes de solution

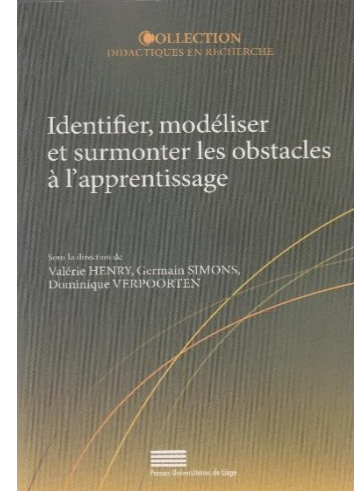
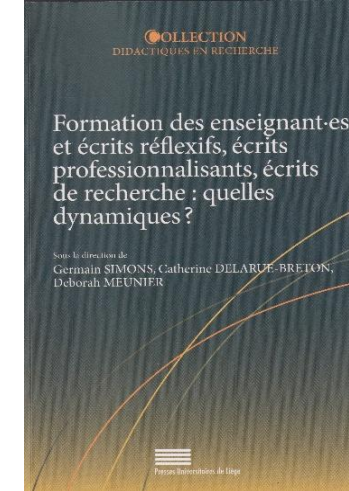
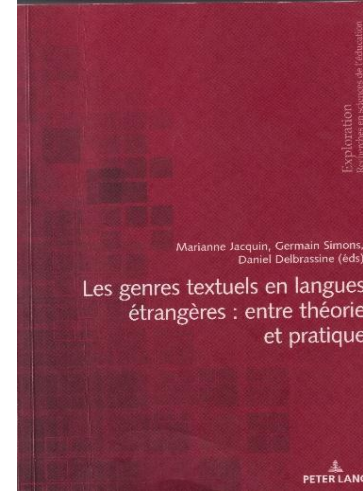
3 grands leviers



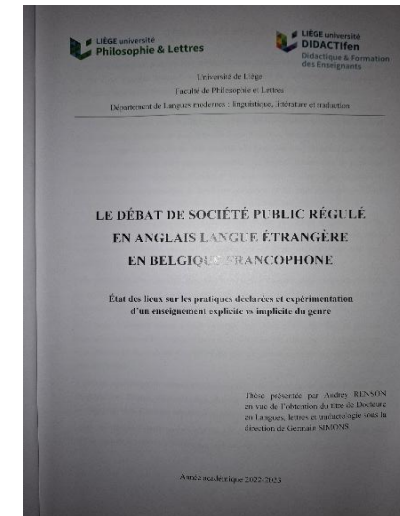
- **Prescrit légal** : pression pour que cette dimension générique soit plus explicite dans les futurs référentiels de compétences et programmes de LE
- **Formation des enseignants** :
 - ✓ Formation **disciplinaire** : idéalement, il faudrait aussi qu'il y ait aussi une offre de cours de LINGUISTIQUE sur cette dimension générique
 - ✓ Formation **didactique** dans le cadre de la **formation initiale** :
 - Atelier dans les pratiques réflexives avec exercice sur le décodage des ressources mobilisées dans une tâche d'exploitation

- Création d'un **nouveau cours** ciblant les GT dans le cadre de la Réforme de la formation initiale des enseignants (RFIE) : *Genres textuels non-fictionnels et littérature de jeunesse* (2025-26)
- ✓ Formation continue : proposition d'un module de formation sur l'enseignement des GT en LE

- **Recherche** : différents **ouvrages** qui abordent (in)directement cette thématique, articles et communication



- Une **thèse** sur l'enseignement du débat de société public régulé (A. Renson) et de nombreux **mémoires** sur les GT



- Projet d'un **ouvrage de vulgarisation** sur la « carte d'identité » des GT donnés comme exemples dans les prescrits légaux + autres GT + pistes méthodologiques



6. Bibliographie

- Bulea, É. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, 201-215.
- 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.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Évaluer*. Paris/Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes & Didier.
- Delbrassine, D. (2018). L'hybridation des genres dans la littérature pour la jeunesse : au service d'une préoccupation didactique ? In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp.89-103). Berne : Peter Lang.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998, 4^e édition 2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : esf éditeur.
- Douin, A.-C. (2018). Une séquence didactique articulée autour du conte et des parodies de contes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 259-269). Berne : Peter Lang.
- Jacquin, 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>

Voir aussi à ce sujet : <http://www.centre-plurilinguisme.ch/recherche/projets-de-recherche-en-cours/enseigner-genres-textuels.html>

- 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 & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 11-35). Berne : Peter Lang.
- Jacquin, M., Simons, G. & Delbrassine, D. (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique*. Berne : Peter Lang.
- 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. (1984). *Genèses du discours*. Bruxelles : Mardaga.
- Maingueneau, D. (1996/2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Maingueneau, D. (2016). L'analyse du discours. Enjeux et méthodes pour les recherches en didactique. PowerPoint présenté dans le cadre de l'École doctorale thématique en didactique des disciplines. Louvain-la-Neuve : UCL, le 28/11/2016.
- Mas, M. & Turco, G. (1991). Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe, *Études de linguistique appliquée*, 83, 89-99.

- Pagnoul, P. (2018). Réguler et optimiser le débat de société. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 271-286). Berne : Peter Lang.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom, *ELT Journal*, 50. 237-243.
- Renard, V. (2017). « Home for sale » : Initiation au genre textuel de l'annonce immobilière par l'apprentissage expérientiel. *Didactiques en pratique*, 3, 85-91.
- Renson, A. (2023). *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*. Thèse de doctorat non publiée. Liège : Université de Liège. Faculté de Philosophie et Lettres.
- 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.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Simons, G. (2012). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (Ed.) (2012). *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*. (pp. 103-148). Bruxelles : De Boeck.
- Simons, G. (2018a). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 37-74). Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2018b) Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 213-243). Berne : Peter Lang.
- Simons, G. (2024). 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. In P. Outers, G. Simons & A.-C. Werner, *Hommage à Daniel Delbrassine. Témoignages et contributions scientifiques* (Presses Universitaires de Liège, pp. 207-232). Liège : Presses Universitaires de Liège
- Simons, G., Segatto, A., Van Hoof, F., & Vanhoof, J. (07 July 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* [Paper presentation]. 2e Colloque international du DIDACTIfen : Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage, Liège, Belgium
- Struvay, A. (2018). L'entretien d'embauche et les démarches liées à la recherche de stages in M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine (Ed.) (2018). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (pp. 287-303). Berne : Peter Lang.

Merci pour votre attention !