

ABLA-Anéla Studiedag 2012

ULg, le 14 décembre 2012

*Réformes et innovations pédagogiques récentes
dans le domaine de l'enseignement « traditionnel »
des langues étrangères
en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Germain SIMONS

Chargé de cours

(ULg, Service de Didactique des Langues et littératures modernes)

Sources de l'exposé

- Analyse des prescrits légaux en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).
- Expérience dans la formation initiale et continuée des enseignants de langue du secondaire supérieur et du supérieur.
- Recherches collaboratives menées avec des enseignants du secondaire.
- Publications scientifiques diverses sur ces recherches et sur les dispositifs de formation (voir références bibliographiques).
- Différents référents théoriques relatifs à chaque recherche.

Cadrage théorique de l'exposé

- Outre les référents théoriques propres à chaque recherche, citons quelques sources relatives à l'appropriation des recherches collaboratives par les enseignants et à la notion de « praticien réflexif » :
 - DESGAGNE, S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, n°18, pp. 77-105.
 - DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., COUTURE, CH., POIRIER, L., LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, n°27(1), pp. 33-64.
 - GUSKEY, T. R. (1989). « Attitude and perceptual change in teachers' research », *International Journal of Educational Research*, n° 13(1), pp. 439-453.
 - KORTHAGEN, F., WUBBELS, T. (1991). « Characteristics of reflective practitioners : Towards an operationalization of the concept of reflection », Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
 - LIBERMAN, A. (1986). « Collaborative research : Working with, not working on... », *Educational Leadership*, n° 43(5), pp. 29-32.
 - PASTRE, P. (2005). « Genèse et identité », Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement, P. Rabardel & P. Pastré (dir.), Toulouse, Octarès, pp. 231-260.
 - PASTRE, P. & RABARDEL, P. (2005). « Présentation », Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques activités et développement. P. RABARDEL & P. PASTRE. Toulouse, Octarès, pp. 231-260.
 - SCHÖN, D. A. (1994). Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques. Publié originellement, en 1983, en langue anglaise par Basic Books Inc., sous le titre : *The Reflexive Practitioner : How Professionals Think in Action*.

Structure de l'exposé

1. BREF RAPPEL DES RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF DANS LE DOMAINE DES LANGUES EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (FWB) DEPUIS 15 ANS ET PERSPECTIVES D'AVENIR.
2. RECHERCHES COLLABORATIVES MENÉES DANS LE DOMAINE DES LANGUES ETRANGERES PAR NOTRE SERVICE ET PERCEPTION DE CELLES-CI PAR LES ENSEIGNANTS.

Remarques liminaires

1. La notion d'enseignement « traditionnel » des langues étrangères est RELATIVE, surtout lorsqu'on garde présente à l'esprit l'évolution de cet enseignement en FWB ces quinze dernières années.
2. La notion d'«innovations pédagogiques» est également RELATIVE. Dans notre cas, c'est l'intégration de celles-ci à l'enseignement des langues dans le secondaire et la recherche sur ces innovations qui sont plus ou moins « innovantes ».

**1. Bref rappel des réformes du système éducatif
dans le domaine des langues étrangères en FWB
depuis 15 ans et perspectives d'avenir
(1997-2012)**

1. Décret, référentiels, programmes : l'approche par compétences

1. Décret définissant les *MISSIONS prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (1997).
2. Référentiels de compétences :
 - *Socles de compétences – langues modernes – (sd).*
 - *Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes* (1999).
3. « Nouveaux » programmes de langues germaniques/modernes (2000) dans tous les réseaux.
4. *Contrat pour l'Ecole : 10 priorités pour nos enfants* (2005).

2. Autres documents dont le statut légal est moins clair

1. *Petit Guide du professeur de langues germaniques de la Communauté française* (s.d.)
2. *Familles de tâches* en langues modernes (2007)
3. Différents *documents d'accompagnement* du programme de l'Enseignement Libre (2000-)
4. Exemples d'*outils d'évaluation* (site : enseignement.be) destinés à aider les enseignants à concevoir leurs épreuves certificatives.
→ Influence récente du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) sur ces outils (A1 > B1-B2).

3. Autres réformes

- Réforme de l'inspection (2007) : « évaluer le niveau des études » et création de la fonction de *conseillers pédagogiques* (pour chaque réseau).
- Réforme de la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur (2001 : réforme AESS et 2007 : création des Masters à finalité didactique).
- Réforme de la formation continue (2002) : obligation de participer à 6 ½ journées par an (établissement, réseau et inter-réseaux).
- Création du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) (2002) : formation pédagogique *obligatoire* pour les enseignants du supérieur.
- ...

4. Réformes à venir

- Révision des référentiels de compétences en langues modernes, entre autres, à l'aune du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).
- Refonte probable des programmes de langues modernes.
- Réforme de la formation de tous les enseignants (cf. Projet du Ministre Marcourt) ?
- Réforme du CAPAES (cf. « note Marcourt ») ?

5. Synthèse (1/4)

- L'enseignement des langues en FWB a été profondément **RÉNOVÉ** depuis 15 ans, du moins sur le plan des prescrits légaux. Dans cette perspective, il est difficile de parler encore d'enseignement « traditionnel ».
- On assiste à un véritable foisonnement de documents (légaux) ... et il n'est pas toujours évident pour les enseignants de s'y retrouver.

5. Synthèse (2/4)

- Outre la réforme de l'approche par compétences et le développement des programmes d'immersion, c'est la notion d'articulation d'une séquence didactique autour d'une *tâche finale* (cf. « approche actionnelle ») qui constitue la grande « innovation » pédagogique de ces 5 dernières années.
→ Les tâches finales proposées aux élèves devraient être *contextualisées, inédites, complexes, ouvertes et finalisées* (Cicof).
- Le canevas didactique par *situation-problème* ou *situation de communication* constitue une autre innovation pédagogique :
 1. *Mise en perspective (de la situation-problème)*
 2. *État des ressources*
 3. *Apprentissage*
 4. *Résolution de la situation-problème.*

5. Synthèse (3/4)

- Par ailleurs, un foyer d'intérêt nouveau est né depuis le document *Familles de tâches*, celui du « **type de production langagière** » à dominante ... *informative/descriptive ; injonctive/incitative ; narrative ; argumentative*.
- Remarque : le recours au multimédia via, entre autres, les **tableaux interactifs**, commence également à se développer dans l'enseignement des langues. Le support est nouveau, reste à savoir si son exploitation didactique est/sera innovante et efficace.

5. Synthèse (4/4)

- On peut émettre l'hypothèse que ces réformes ne sont pas totalement *intégrées* et *appliquées* par la majorité des enseignants et qu'on assiste, actuellement, à une « adoption en surface » de l'approche par compétences. Cette adoption superficielle présente des risques d'inéquité (Simons, 2012a).

**2. Recherches collaboratives en
langues modernes menées *pour* et *avec*
des enseignants du secondaire
(ULg : 1997-2009)**

2.0. Remarque liminaire

▪ La recherche en sciences de l'éducation existe depuis de très nombreuses années, mais celle menée en didactique disciplinaire est, dans la plupart des cas, plus récente. Elle s'est, entre autres, développée via :

- des programmes de recherches (financés)
- des travaux de fin d'études (TFE) dans le domaine des didactiques disciplinaires
- des doctorats.

Témoignage du développement de la recherche dans ce domaine, une école doctorale *en didactique des disciplines* a vu le jour en 2011 en FWB.

→ Cette recherche constitue une des spécificités du monde académique et nourrit aussi son enseignement.

2.1. Fiches signalétiques des recherches menées par le service de didactique des LLM depuis 1996

- **1996-1997** : la gestion de l'hétérogénéité et les stratégies de compréhension à la lecture (anglais/néerlandais).

Chercheurs : J. Beckers, G. Simons.

- **2000-2002** : l'identification et l'optimisation des stratégies de communication en expression orale (anglais).

Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen, C. Tyssens.

Chercheurs : N. Seron, V. Doppagne, A. Hertay.

- **2002-2004:** l'apprentissage en tandem et la problématique de l'interculturel (néerlandais).

Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen, R. Halink.

Chercheurs : F. Van Hoof, A. Hertay, D. Hendrix.

- **2004-2006:** l'apprentissage d'une langue étrangère en accès-libre (anglais/allemand).

Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, M. Dahmen.

Chercheurs : V. Devreux, B. Monville.

- **2007-2009** : outils de diagnostic et de remédiation (1er degré de l'enseignement général et 2e degré du qualifiant) (anglais/néerlandais)

Promoteurs : J. Beckers, G. Simons, N. Bya, M. Dahmen., J. Duschêne

Chercheurs : A. Campo, V. Dieu, J. Vanhoof, M. Verdin

A l'exception de la première, toutes ces recherches ont été financées par la Communauté française.

Ces recherches ont permis d'engager et de former une dizaine de chercheurs (à mi-temps).

2.2. Quatre grands axes sur lesquels nous avons essayé de travailler à travers ces différentes recherches

1. Augmenter la quantité de l'input auquel les élèves sont exposés ainsi que les opportunités d'output en modifiant le mode de gestion de la classe, mais pas le volume horaire de cours.
 - *Tandem-Learning*
 - *Accès-libre.*
2. Identifier, expliciter et exercer les stratégies de réception et de production.
 - *Gestion de l'hétérogénéité et stratégies de compréhension à la lecture*
 - *Stratégies de communication*
 - *Accès-libre*
 - *Diagnostic et remédiation.*

3. (Ré)introduire une phase d'observation réflexive dans l'enseignement communicatif des langues étrangères (D. Kolb, 1984 ; V. Kohonen, 1990 ; Simons, 2001 ; Simons, 2012b).

- *Stratégies de communication*
- *Diagnostic et remédiation*

4. Travailler sur la différenciation et l'individualisation de l'apprentissage.

- *Gestion de l'hétérogénéité*
- *Accès-libre*
- *Diagnostic et remédiation*

2.3. Caractéristiques de ces différentes recherches

- Equipes *pluridisciplinaires* : un didacticien spécialiste (langues modernes), un didacticien généraliste (pédagogue).
- Equipes de recherches composées de responsables de la formation *initiale et continuée*.
- Recherches *collaboratives* : travailler *avec* les enseignants, et non *sur* eux (Lieberman, 1986), dans leurs classes, *pour* leurs élèves et *pour* eux (Desgagné et al, 2001) : *cosituation*, *coopération*, *coproduction/*
codiffusion.

- Séances de *régulation* avec les enseignants en cours de recherche (différentes formules testées → voir 2.6.).
- Au terme des recherches, conception d'*outils didactiques* pour toucher un plus grand nombre d'enseignants (cf. *coproduction/codiffusion*).
 - dossier pédagogique
 - vidéogrammes
 - DVD
 - CD-Rom

2.4. Vers une typologie de nos recherches

- Formation-*recherche* ciblant *la co-construction* de savoirs (cf. Gestion de l'hétérogénéité).
- Recherche axée sur *l'analyse et l'amélioration d'un dispositif déjà en place* (cf. accès-libre) ou à *développer/systématiser* (cf. Tandem-learning).
- Recherche visant à *concevoir et à tester des outils* répondant à des besoins particuliers *identifiés par le système éducatif* (cf. Diagnostic/remédiation).

→ Nous sommes passés, semble-t-il, d'un paradigme de recherche de *co-construction* des savoirs, à un paradigme de recherche basé sur *l'aide concrète et immédiate* aux enseignants.

Il y a plusieurs **EXPLICATIONS** possibles à cette évolution :

- Une forte pression des pouvoirs subsidants pour qu'on aille dans ce sens : fournir des outils qui aident les enseignants à mettre en œuvre la réforme des compétences (« retour sur investissement »).
- Une pression relayée par les enseignants et par les inspecteurs qui acceptent de s'investir dans un programme de recherche s'il y a des « retombées » concrètes (outils) pour leurs élèves/professeurs.
- La conviction des co-promoteurs de ces recherches de l'existence et de la validité d'un certain modèle d'implantation des innovations pédagogiques (Guskey).

Ce constat pose évidemment un certain nombre de QUESTIONS aux chercheurs :

- *Quid de la possibilité de chercher dans d'autres directions que celles qui sont dans la lignée des prescrits légaux ?*
- *Quid de l'appropriation des outils et démarches de la recherche par les enseignants quand on a relativement peu travaillé la co-élaboration de ceux-ci ?*

2.5. Evaluation de ces recherches auprès des enseignants

2.5.1. Public-cible et forme de cette évaluation

- Enquête réalisée auprès des enseignants ayant participé à ces programmes de recherches. Taux de réponse : 18/24.
- Questionnaire écrit : une partie ouverte (8 questions), et une partie fermée avec échelle de Lickert (19 questions).
- Objectif : récolter des informations sur la manière dont les professeurs se sont, ou pas, approprié les démarches et outils proposés/construits : « genèses instrumentales, et *genèses conceptuelles* » (Pastré, P. & Rabardel, P., 2005).

2.5.2. Précisions et précautions

- Données analysées ici = données *déclaratives*.
 - Données fondées sur des *souvenirs*, parfois lointains.
 - Toutes les données n'ont pas encore pu être traitées, notamment celles des chercheurs (n = 12).
- On se concentre ici sur les « tendances lourdes ».
- Prudence dans l'interprétation.

Préalable à l'analyse des questionnaires : le taux d'abandon des enseignants en cours de recherche est quasi nul, ce qui est plutôt encourageant.

2.5.3. Quelques RÉSULTATS de l'analyse

A. *Sentiment d'avoir REÇU de la recherche et d'avoir APPORTE à la recherche*

- Ce qu'ils ont l'impression d'avoir REÇU de la recherche = des bénéfices liés à des outils (et des démarches) à exploiter en classe (82%).

- Ce qu'ils ont l'impression d'avoir APPORTÉ...
 - leur expérience du terrain (8)
 - leurs classes = terrain ou « labo d'expérimentation » (4)
« ... mettre une classe (= laboratoire d'expérience) à la disposition de la recherche et travailler avec les chercheurs en poursuivant un objectif commun »
 - leur enthousiasme (4)

B. Sentiment d'avoir ou non été associés aux décisions

- *Avez-vous eu le sentiment..*
 - *de participer aux prises de décisions = OUI (14) (78%), avec 3 enseignants qui nuancent en précisant que ce n'était pas le cas au début.*
 - *de simplement appliquer des consignes données par les chercheurs = (4) (22%).*
 - *de mettre votre classe à la disposition des chercheurs pour leurs essais : (5) (28%).*

C. Relation à la théorie/recherche didactique

La participation à la recherche a changé la perception que j'avais de la théorie didactique

- Majorité d'avis : « d'accord » (8) et « tout à fait d'accord » (6) (78%).
- L'avis majoritaire de ceux qui font des commentaires sur cette question (3) est axé sur la relation théorie-pratique :

« Les enseignants, dont je suis, veulent du concret, du pratique et de l'efficacité. Toute théorie didactique allant dans ce sens peut rencontrer leur adhésion, à condition qu'ils aient l'occasion de l'expérimenter et de se l'approprier, par exemple, en participant à des recherches comme celle-ci ».

Deux d'entre eux soulignent que la recherche confirme le bien-fondé de leur pratique, et que ce côté rassurant les a amenés à expérimenter d'autres choses.

« En fait, la recherche m'a rassurée par rapport à mes pratiques pédagogiques et m'a encouragée à oser davantage en expérimenter d'autres ».

D. Apports de la recherche dans le développement professionnel des enseignants



1. Des outils...

- Le sentiment, positif, qui domine chez la majorité des enseignants, est qu'ils ont reçu de nombreuses propositions d'outils d'enseignement (82%) qu'ils déclarent utiliser, pour une bonne part, dans d'autres classes (78%).
- Pour les outils d'*évaluation*, les points de vue sont davantage partagés (60%).

2. De la valorisation, de la reconnaissance, de la confiance...

→ Ce sentiment de *valorisation* ressort clairement des commentaires apportés aux questions ouvertes, et il prend différentes formes...

« La recherche m'a donné beaucoup de confiance, ce qui n'est pas toujours le cas dans le métier »

« J'ai senti un regard constructif et bienveillant des personnes avec qui j'ai collaboré, une valorisation et un cautionnement de mes pratiques, de la confiance qui a entraîné une furieuse envie de continuer ce métier. Rafraîchissant ! »

3. Du recul...

La recherche m'a permis de prendre du recul par rapport à mes pratiques d'enseignement...

→ Dans la majorité des cas, OUI (70%), mais à des degrés divers, selon les recherches.

4. Du plaisir...

La recherche a augmenté mon plaisir d'enseigner

→ Dans la majorité des cas : OUI (61%), mais à des degrés divers, selon les recherches.

Remarque : la notion de *plaisir* semble être une variable importante dans une perspective d'appropriation des innovations pédagogiques.

5. Sentiment d'efficacité chez les enseignants

La recherche a augmenté mon sentiment d'efficacité.

→ Dans la majorité des cas, OUI (68%), mais à des degrés divers, selon les recherches.

6. Perception des progrès des élèves dans l'apprentissage des langues.

→ OUI (61%), mais à des degrés divers, selon les recherches.

7. Perception de l'accroissement de la motivation des élèves pour l'apprentissage des langues

→ OUI (70%), mais varie aussi selon les recherches.

2.6. Synthèse des conditions de fonctionnement qui ont pu contribuer à l'appropriation des outils et démarches

Créer un climat de confiance entre enseignants partenaires et chercheurs et proposer un « contrat » où chaque partie y trouve son intérêt (cf. « retombées »)



Proposer des outils et démarches qui répondent à des besoins, qui sont novateurs, mais sans être trop éloignés des pratiques en place (= « défi accessible »)



De cette confrontation entre pratiques habituelles et pratiques nouvelles *peut* naître une PRISE de RECUL (PR) par rapport à ses pratiques habituelles qui *peut* conduire à une PRISE de CONSCIENCE (PC) de la nécessité de les modifier.

PR et PC peuvent être maximisées de différentes manières :

Observation de la mise en pratique d'une activité d'apprentissage dans ses propres classes
(cf. chercheurs dans D/R)

Réunions plénières d'échanges des pratiques et présentation des résultats de la recherche (SC ; T/I)

Séances de « pratiques réflexives » et de régulation des pratiques par les pairs et/ou par les chercheurs (GH)

```
graph TD; A[Mise en pratique mieux maîtrisée, plus « consciente » des « innovations » pédagogiques...] --> B[Résultats tangibles (ou perçus comme tels) dans les classes (cf. Guskey)]; B --> C[Accroissement du plaisir d'enseigner]; B --> D[Accroissement de la réflexivité]; B --> E[Accroissement du sentiment d'efficacité]; C --> F[Appropriation des outils et démarches de la recherche]; D --> F; E --> F;
```

Mise en pratique mieux maîtrisée, plus « consciente »
des « innovations » pédagogiques...

Résultats tangibles (ou perçus comme tels) dans les classes (cf. Guskey)

Accroissement du
plaisir d'enseigner

Accroissement de la
réflexivité

Accroissement du
sentiment d'efficacité

Appropriation des outils et démarches de la recherche

2.7. Questionnement

1. *Quid de l'effet à moyen/long terme de ces innovations pédagogiques chez les enseignants, une fois la recherche terminée ?*
2. *Quid de l'effet à moyen/long terme de ces innovations pédagogiques chez les élèves, une fois la recherche terminée ?*
4. *La posture réflexive que nous avons essayé de développer dans certaines recherches n'est-elle pas directement liée à la personnalité des enseignants ?*
5. *La réflexion sur l'action se transforme-t-elle (toujours) en réflexion dans l'action ? Si oui, comment ?*
6. *Un travail systématique de réflexion sur l'action n'a-t-il que des effets positifs sur l'enseignement ?*

Références bibliographiques de G. Simons et al en lien avec la communication

BECKERS, J., CAMPO, A., SIMONS, G. (2012). Outils de diagnostic et stratégies de remédiation au service d'une maîtrise plus équitable des langues étrangères. In J. BECKERS, J. CRINON, G. SIMONS (sous la direction de) *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, pp. 57-75.

BECKERS, J., SIMONS, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*, hors série, 1 : « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », Nantes, pp. 31-46.

Remarque : Cet article existe sous forme électronique : <http://www.recherches-en-education.net>

BECKERS, J., SIMONS, G. (2012). Quand une contrainte décrétable offre des opportunités de développement : analyse croisée de deux dispositifs de formation, in I. VINATIER (coord.) *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octarès. Collection Formation (Dir. P. Pastré), pp. 231-258.

BECKERS, J., SIMONS, G., CAMPO, A., DIEU, V., VANHOOF, J. (2008). Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service des langues étrangères, *Puzzle*, 24, pp. 23-33.

CAMPO, A., DIEU, V., VANHOOF, J., VERDIN, M., BECKERS, J., SIMONS, G. (2009). Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères. Article de fin de recherche. Ministère de la Communauté française. Service Professionnalisation en éducation : recherche et formation et Service de didactique spéciale des Langues et littératures modernes, août 2009, 1-15.

SIMONS, G. (2001). *Apprentissage expérientiel et didactique contemporaine des langues étrangères. Notes de cours*. Faculté de Philosophie et Lettres. Département de Langues et littératures germaniques.

SIMONS, G. (2007). Comment former les futurs enseignants en langues modernes aux réformes du système éducatif ? *Puzzle*, 22, pp. 23-31.

SIMONS, G. (2011). Le cadre mange-t-il la peinture ? Du risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Communauté française de Belgique. *Puzzle*, 29, pp. 4-17.

SIMONS, G. (2012a). Enseignement des langues en Communauté française de Belgique et problématique de l'équité. In J. BECKERS, J. CRINON, G. SIMONS (sous la direction de) *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves*. Bruxelles : De Boeck, pp. 103-148.

SIMONS, G. (2012b). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères : modèles théoriques et pistes d'amélioration. *Travail et Apprentissages*, 9, pp. 120-141.

SIMONS, G. (2012c). Traitement d'incidents critiques dans le cadre de séminaires de pratiques réflexives organisés en formation initiale des enseignants de langues modernes à l'Université de Liège. Actes du Colloque OUFOPREP : Outils pour la Formation, l'Education et la Prévention : contribution de la Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Nantes, pp. 437-446.

<http://www.cren.univ-nantes.fr>

<http://ead.univ-angers.fr>

SIMONS, G. (2012d, sous presse). Evaluation sommaire du dispositif de formation initiale des enseignants du secondaire supérieur dans la Fédération Wallonie-Bruxelles et pistes d'amélioration provisoires. *Puzzle*, n°32.

SIMONS, G., DELBRASSINE, D., PAGNOUL, P., VAN HOOFF, F. (2009). Pratiques réflexives en Didactique des Langues et littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspective. *Puzzle*, 26, pp. 20-27.

Outils pédagogiques issus des programmes de la recherches

CAMPO, A., DIEU, V., VANHOOF, J., VERDIN, M., BECKERS, J., SIMONS, G. (2009). *Outils diagnostiques et stratégies de remédiation au service de la maîtrise des langues étrangères au 1^{er} degré du secondaire. Dossier pédagogique*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Administration Générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. Service Général du Pilotage du système éducatif (240 pages). Ce dossier pédagogique est accompagné d'un DVD.

DOPPAGNE, V., HERTAY, A., SERON, N., BECKERS, J., DAHMEN, M., SIMONS, G. (2002). *Vade-mecum sur les stratégies de communication*. Services de didactique générale et de didactique spéciale des langues germaniques, Inspection des langues germaniques de la Communauté française, C.A.F (57 pages).

SIMONS, G., DAHMEN, M., HALINK, R., VAN HOOF, F. (2006). *L'apprentissage en tandem. Apprendre une langue étrangère de et avec l'autre (CD-Rom)*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française, Talenacademie Nederland.

Remarque : Ce CD-Rom existe également dans une version néerlandaise, légèrement différente : *Tandem Leren. Leer een vreemde taal van en met de ander*, Talenacademie Nederland/Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Maastricht, 2007.

Merci pour votre attention !

Annexes

1. Recherche sur la gestion de l'hétérogénéité et les stratégies de compréhension à la lecture

A. Objectifs

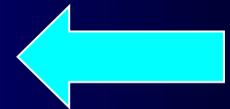
- faciliter l'insertion professionnelle de jeunes enseignants à travers un programme de recherche-action correspondant à un besoin ressenti ;
- tester un système mixte de gestion de l'hétérogénéité : travail individuel, travail en groupe-classe, travail en petits groupes hétérogènes, travail en groupes homogènes ;
- améliorer la performance des élèves en compréhension à la lecture en travaillant avec eux des *stratégies* de compréhension à la lecture.

B. Grandes étapes de la démarche

1. Séminaires d'information sur cette double problématique.
2. Conception collégiale d'une séquence didactique expérimentale.
3. Pré-tests en compréhension à la lecture mobilisant des stratégies.
4. Mise en pratique de la séquence par la moitié des enseignants dans leurs propres classes ; l'autre moitié observe, prend des notes, filme.
5. Séminaires de régulation → amélioration de la séquence.
6. Mise en pratique de la séquence améliorée par l'autre moitié des enseignants.
7. Séminaires de régulation.
8. Post-tests (CL).
9. Retour réflexif des jeunes enseignants sur la recherche : rédaction d'un article et participation à des conférences/formations.

C. Principaux résultats

1. Post-tests : montrent un progrès manifeste des élèves dans l'utilisation des stratégies de compréhension à la lecture.
2. Le questionnaire de satisfaction des élèves montre que ceux-ci sont globalement « satisfaits » à « très satisfaits ».
3. L'interview des jeunes enseignants : séquence très « chronophage » mais le bilan est très positif.
4. Travail simultané de quatre groupes homogènes : peut fonctionner mais perte de temps considérable avant que les élèves se mettent à la tâche.
5. Travail en petits groupes hétérogènes : peut s'avérer efficace si on a prévu **a)** un incitant à la collaboration ; **b)** un double critère pour la constitution des groupes : niveau de maîtrise et affinité.



2. Recherche sur l'optimisation de l'expression orale à travers l'apprentissage des stratégies de communication

A. Objectifs

- identifier les stratégies de communication les plus fréquemment utilisées par les élèves ;
- lutter contre l'abandon de la communication en mettant en place une séquence didactique expérimentale articulée autour de trois stratégies de communication : le mime, la demande d'assistance dans la langue étrangère, la paraphrase ;
- tester une approche méthodologique articulée autour de deux concepts-clés : la situation-problème et le « notice the gap ».

B. Grandes étapes de la démarche

1. Placer les élèves dans une situation de communication donnée : « Perdus dans la forêt tropicale » (sans préparation). Tâche: choisir trois objets à emporter sur cette île.
2. Par groupes de deux : dire ce qu'ils vont emporter et arriver à une décision commune → Tous les duos sont filmés (pré-test).
3. Grâce au support vidéo, identifier a) la fréquence des stratégies et b) leur relative efficacité.
4. Mise en place de la séquence expérimentale :
 - Les élèves visionnent un montage-vidéo réalisé sur la base du pré-test et découvrent l'existence de stratégies de communication et leur (in)efficacité.
 - Enseignement des stratégies efficaces et des fonctions langagières ayant fait défaut lors de la situation de départ.
5. Post-test : « Perdus en mer » (intégralement filmé).

C. Principaux résultats

1. Stratégies les plus fréquemment utilisées : l'abandon (partiel) du message, le recours à la langue maternelle (emprunt), la demande d'assistance en français.
2. Fin de la recherche : beaucoup moins d'abandon, plus de paraphrases et de demandes d'assistance dans la langue étrangère.
3. Selon les enseignants, cette séquence a considérablement « débloqué » les élèves faibles en interaction orale.
4. Les élèves ont particulièrement apprécié la phase d'immersion dans le problème (pré-test) et la démarche de découverte des stratégies de communication sur la base du montage-vidéo.



3. Recherche sur l'apprentissage en tandem et la problématique de l'interculturel

A. Objectifs

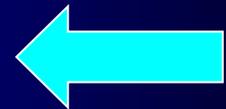
- identifier les représentations des élèves à l'égard des Pays-Bas et de ses habitants ;
- identifier les pré-acquis des élèves en matière de « culture pragmatique » du pays-cible (Pays-Bas et Belgique) ;
- faire évoluer ces représentations et connaissances par le biais de l'apprentissage en tandem ;
- tester l'apprentissage en tandem et son intégration au cours de langue étrangère ;
- exercer les 4 macro-compétences à travers l'apprentissage en tandem.

B. Grandes étapes de la démarche

1. Séries de pré-tests (linguistique, culturel, autonomie).
2. Prise de contact avec les écoles partenaires et négociation du projet de recherche.
3. Présentation des classes partenaires par « posters ».
4. Constitution des tandems sur la base de « fiches d'identification personnelle ».
5. Echanges de lettres, d'e-mails et d'autres documents (articles de presse, émissions TV...) entre partenaires de tandem : « passages obligés » et « passages libres ».
6. Visites dans les deux pays : préparation d'activités réalisées en classe et dans la ville.
7. Séries de post-tests (linguistique, culturel, autonomie).

C. Principaux résultats

1. Sur le plan culturel : image plus précise et globalement plus positive du pays et de ses habitants (dans les deux sens) mais, parfois, on observe des « sur-généralisations » liées à l'expérience vécue dans le pays-cible.
2. Sur le plan linguistique : progrès des élèves en interaction orale (richesse du vocabulaire et utilisation de stratégies de communication).



4. L'apprentissage en accès-libre

A. Objectifs

- évaluer l'efficacité d'un dispositif mis en place depuis plusieurs années par l'inspection de la Communauté française ;
- proposer des modifications pour l'optimiser.

B. Grandes étapes de la démarche

1. Vaste enquête (questionnaire + interview) menée auprès des enseignants et des élèves pour faire une « photographie » de l'accès-libre.
2. Observations de l'accès-libre par les chercheurs.
3. Evaluation de la maîtrise de la compréhension à l'audition et à la lecture chez les élèves ayant des séances d'accès-libre (cf. groupe expérimental) et chez des élèves n'en ayant pas (cf. groupe-contrôle).
4. Sur la base de l'enquête et des observations : propositions d'aménagements de l'accès-libre.
5. Mise en pratique de ces propositions par les enseignants.

C. Principaux résultats

1. Bien que tous les professeurs travaillent en accès-libre depuis des années, on se rend compte qu'il y a des *acceptions* très différentes de l'accès-libre. Ceci est confirmé par les observations des chercheurs qui montrent de grosses différences d'application de l'accès-libre dans les classes.
2. Pas de différences manifestes entre les élèves du groupe expérimental et du groupe-contrôle au niveau de la compréhension à l'audition et à la lecture... MAIS peu de séances d'accès-libre.
3. Les fiches d'accès-libre ne sont pas suffisamment précises en ce qui concerne le niveau de difficulté, le type de lecture ciblé et les stratégies mobilisées.
4. Le lien entre les heures d'accès-libre et les autres heures du cours n'existe pas ou n'est pas suffisamment explicité.
5. Nécessité de compléter cette approche *quantitative* par une approche *qualitative*, notamment en travaillant sur les stratégies de compréhension à la lecture/à l'audition.



5. Diagnostic et remédiation

A. Objectifs

- mettre au point des instruments pour favoriser l'efficacité et l'équité de l'enseignement des langues ;
- aider les enseignants à mieux diagnostiquer les difficultés rencontrées par leurs élèves ;
- proposer des activités de remédiation ou de d'enrichissement appropriés aux niveaux et lacunes de chacun.

B. Grandes étapes de la démarche

1. Élaboration et administration de tests diagnostiques :
 - test intégrant les 4 compétences
 - test ciblant spécifiquement la compréhension à l'audition.
2. Analyse, par les chercheuses, des difficultés observées :
 - difficultés liées aux connaissances linguistiques
 - difficultés liées aux stratégies (absence ou mauvaise utilisation)
 - difficultés liées aux méthodes de travail
 - difficultés liées à l'hétérogénéité des niveaux de maîtrise
 - difficultés liées à la motivation des élèves
3. Construction (surtout par les chercheuses) et mise en pratique des outils de remédiation dans les classes.
4. Post-tests pour évaluer les progrès des élèves.

C. Principaux résultats

1. Progrès des élèves dans...

- le recours aux stratégies de communication ;
- la mémorisation du lexique.

2. En ce qui concerne les enseignants :

- a) Ils sont « satisfaits » à très satisfaits » de la recherche, surtout des outils conçus par les chercheuses qu'ils déclarent vouloir réutiliser.
- b) Cependant, les enseignants ne semblent pas avoir profondément modifié leur manière d'enseigner, par exemple, en subordonnant le choix des tâches proposées aux élèves à l'analyse de leurs difficultés d'apprentissage, en explicitant les stratégies porteuses pour en faciliter le transfert...



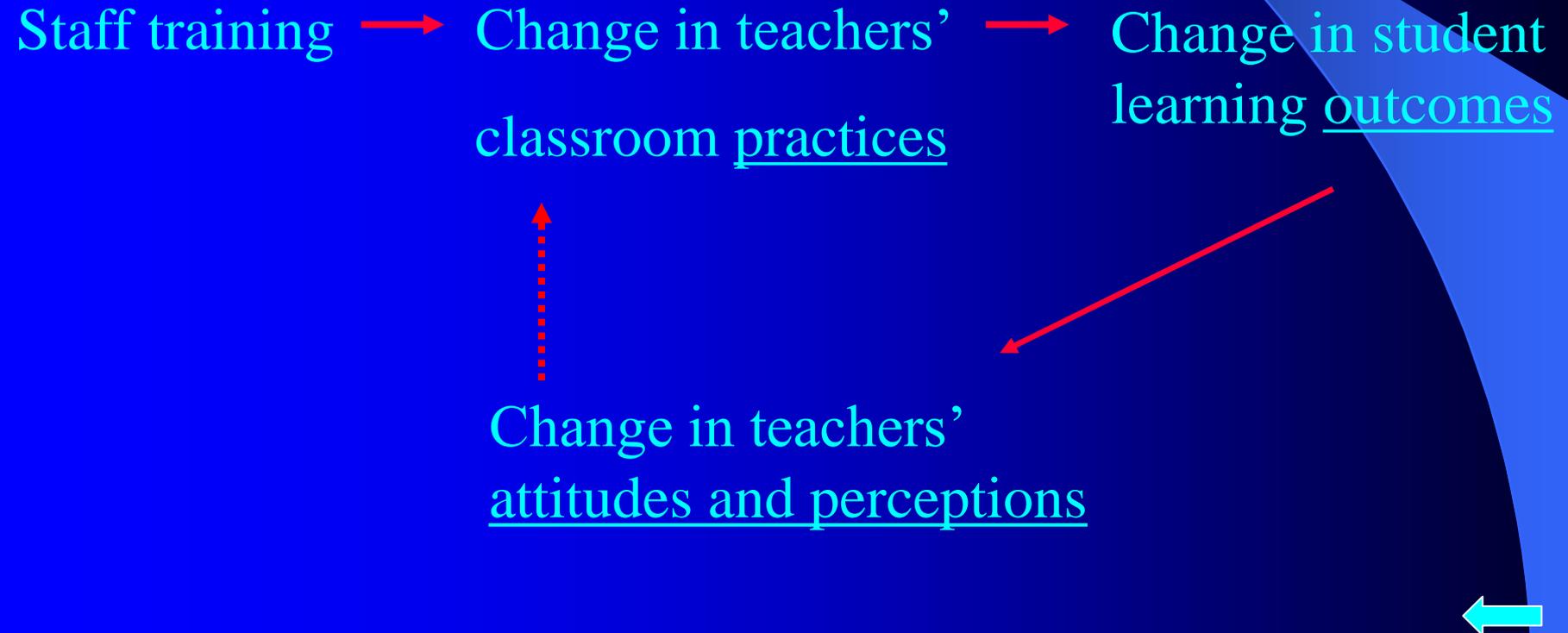
Barbier *et al* 1994 : définition du développement professionnel

« L'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles »

(BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L., DEMAILLY, L. (1994). Editorial du n° spécial sur Recherche et développement professionnel. *Recherche et formation*, 17, p. 7)



A model of the process of teacher change (Guskey, T.R., 1989)



Le modèle de la recherche collaborative de Desgagné *et al*

Desgagné *et al* (1998 ; 2001, 2009) distinguent trois grandes phases dans la recherche collaborative :

- la *cosituation*
- la *coopération*
- la *coproduction*

A cette phase de *coproduction*, nous (Beckers & Simons, 2010), ajoutons une phase de

- *codiffusion*.

« C'est ainsi que les 'co', dans les étapes dites de cosituation, coopération et coproduction, **ne** signifient **pas** que les acteurs, praticiens et chercheurs, font tout ensemble, mais qu'à chaque étape de la recherche, la double logique est respectée. » (Desgagné, 1998, p. 40)

A. Cosituation : *définition*

La *cosituation* a trait au choix de la pratique explorée lors de la recherche.

« On fera en sorte que la pratique explorée ait une pertinence pour les praticiens qui entreprennent leur 'questionnement pratique', comme pour les chercheurs qui en font l'occasion d'une 'investigation formelle' » (Desgagné et al, 2001, p. 40)

B. Coopération : *définition*

La phase de coopération est étroitement articulée autour de la chronologie des activités réalisées avec/par les enseignants :

- *la planification* des activités d'enseignement-apprentissage
- *la mise en œuvre* des tâches planifiées
- *la régulation* du processus d'enseignement-apprentissage.

« *On fera en sorte que la démarche de réflexion proprement dite puisse se définir tout autant en termes d'une approche de développement professionnel pour les praticiens que comme un dispositif de collecte de données pour les chercheurs* » ([Desgagné](#), 2001, p. 40)

C. Coproduction/Codiffusion : *définition*

= Participation active à la production et à la communication des résultats de la recherche, que ce soit par voie orale (conférences, communications, formations) ou par voie écrite (dossier pédagogique, articles...).

« Enfin, on fera en sorte que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche » (Desgagné, 2001, p. 40)

Genèses instrumentales et conceptuelles (Pastré, Rabardel)

Il y a « **genèse instrumentale** » lorsqu'un « artefact, produit de l'action humaine extérieur à la conceptualisation du sujet (outils matériels ou symboliques, dispositifs de formation, règles, environnements, situations, mondes, etc.) s'inscrit dans la boucle des activités de ce sujet qui en fera usage » (Pastré et Rabardel, 2005, p. 4), et devient pour lui un instrument. À ce moment, il prolonge son corps propre, il fait partie intégrante de ses schèmes. Pour Rabardel, l'artefact devient instrument par une double transformation, de l'artefact lui-même et des schèmes du sujet.

Pastré (2005, p. 238) appelle « **genèse conceptuelle** le processus par lequel un acteur change le niveau d'élaboration des invariants qui guident son action, pour l'adapter à de nouvelles circonstances » dans lesquelles il doit ou veut désormais inscrire cette action (Beckers, J. & Simons, G., 2010, pp. 3-4).

