

PEUT-ON ENSEIGNER, APPRENDRE, (S')ÉVALUER ET (SE) FORMER PAR LES SITUATIONS EN LANGUE ?

La notion de situation et ses enjeux pour la didactique des langues

Du 26 au 28 mars 2014
IFÉ, ENS de Lyon

Responsables :

Alain Pastor et Colette Brun-Castelly

[Demande d'inscription](#)

Public visé

Cadres de l'éducation, corps d'inspection, conseillers pédagogiques, formateurs d'enseignants du premier et du second degré (formation initiale et formation continue), enseignants et équipes pédagogiques engagés dans des projets au sein de leur établissement.

Contexte et problématique générale

Le terme situation est présent dans le discours didactique de toutes les disciplines scolaires, particulièrement en langue : situations d'énonciation, de communication, d'apprentissage, d'évaluation, de réflexion, de projet, situations authentiques, artificielles, scolaires, sociales, didactiques, naturelles, situations élémentaires, complexes etc. Il entre en concurrence avec d'autres termes, comme cadre, contexte, environnement, milieu, voire scénario, activité ou tâche, ou en complémentarité avec certains autres, comme dans "situation problème". La notion de situation occupe une position centrale dans plusieurs problématiques liées aux langues : usages sociaux et culturels, textes et genres, énonciation ou encore compétences. La polyvalence du terme est-elle compatible avec une analyse pertinente de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ? Sa définition par le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi) n'encourage guère à le penser, tant elle englobe de composantes : "ensemble des conditions matérielles ou morales dans lesquelles se trouve une personne". Existe-t-il un fil d'Ariane pour transformer ce concept protéiforme en outil utile et efficace pour la réflexion didactique ? L'objectif global de ce séminaire est, en explorant cette notion sous ses diverses facettes, d'en dégager l'intérêt pour la compréhension des processus d'apprentissage des langues.

Point de vue épistémologique : la conception des savoirs langagiers

S'intéresser aux situations quand on parle de savoirs dans le champ du langage est un point de vue relativement récent, qui prend le contre-pied de positions plus formelles inspirant de longue date les conceptions et les pratiques. Au lieu d'envisager les savoirs, la langue ou la pensée en eux-mêmes, on considère plutôt leurs rapports avec leurs contextes matériels et sociaux. Ce point de vue d'inspiration pragmatiste conduit à mettre l'accent sur des aspects de la connaissance laissés de côté par les autres positions : les interactions entre le sujet et le milieu, le caractère improvisé de l'action située, les choix et adaptations qu'entraîne la variabilité des contextes etc. Plus profond qu'un simple changement de méthode, il implique une reconfiguration globale du champ des savoirs en langue, faisant émerger de nouveaux objets d'apprentissage : genres, discours, stratégies, compétences, contextes... D'où la lenteur avec laquelle ce point de vue est pris en compte par les acteurs du système éducatif, formés à une pensée plus formelle. C'est pourtant, sous la dénomination de "perspective actionnelle", une orientation pragmatique qui est exposée dans le CECRL. Les rapports entre savoirs langagiers et situations constitueront un premier axe de ce séminaire. Cela conduit aussi à considérer l'apprentissage d'une langue non plus comme l'appropriation d'un inventaire de connaissances - comme cela est présenté par la plupart des programmes - mais comme le résultat de la confrontation des sujets à des situations : le fonctionnement cognitif correspondant est analysé par les courants de recherche relevant de la "cognition située". L'analyse des situations d'apprentissage n'est pas chose aisée, tant leurs composantes sont imbriquées : on peut en distinguer au moins quatre sortes. La situation de communication langagière est la composante la plus familière : les outils conceptuels pour la penser sont convenablement diffusés parmi les enseignants de langue, bien que la prévalence de la conception formelle des savoirs en entrave toujours la compréhension. Par contre, les trois autres composantes ne sont prises en compte que de façon marginale en raison d'habitudes professionnelles et pédagogiques très ancrées et du déficit de formation sur ces questions. Il s'agit de la situation plurilingue, caractérisée par la confrontation des apprenants à deux langues, voire plus, de la situation didactique, définie par sa finalité spécifique, l'apprentissage, et de la situation locale, cadre socio institutionnel de l'apprentissage : au premier rang l'établissement scolaire et, par cercles

concentriques, le groupe familial ou culturel et le territoire géographique ou linguistique. Toute situation d'apprentissage est au croisement de ces composantes, chacune d'elles déterminant pour une part les processus d'apprentissage, même si les acteurs n'en sont pas conscients ou en sous-estiment l'influence. Des ressources existent pour les prendre en compte dans les pratiques, des résultats de recherche intéressants sont diffusés, mais les pièces du puzzle restent éparpillées tant que fait défaut une conception des situations qui les rassemble de façon cohérente. La complémentarité entre les différentes composantes des situations d'apprentissage constituera un second axe du séminaire.

Point de vue méthodologique : le flou des méthodologies communicatives

Les méthodologies qui tiennent le haut du pavé depuis des décennies ne se distinguent pas vraiment par l'idée, plus guère discutée aujourd'hui, que la compétence à communiquer soit la finalité de l'apprentissage des langues, mais plutôt par l'idée que le moyen privilégié d'enseigner et d'apprendre une langue est de mettre les apprenants "en situation" de communiquer dans la langue cible. Cela revient à faire coïncider les fins et les moyens, comme le font les approches communicatives ou celles dérivées de la perspective actionnelle. On relève trop rarement la prudence avisée des rédacteurs du cadre européen (CECRL ch. 6) quant aux conséquences pédagogiques imprudemment tirées de la perspective actionnelle, qu'ils ne présentent nullement comme une nouvelle méthodologie d'enseignement mais uniquement comme une conception du langage, des langues et des objectifs d'apprentissage. En glissant, sans en soupçonner les conséquences, de la perspective actionnelle à l'approche actionnelle, on se trouve dans l'incapacité de distinguer les situations langagières visées par l'apprentissage et les situations didactiques censées y préparer. Ce flou méthodologique permet à des conceptions obsolètes de l'apprentissage - substrat behavioriste des méthodes audio-visuelles, croyances ou habitudes professionnelles empiriques - de sédimenter dans l'espace laissé vacant par cette absence de références stables sur ce qu'est apprendre une langue en situation. D'où, par exemple, l'illusion que la réalisation de tâches communicatives ("macro", "finales" etc.) permettrait à elle seule aux élèves de développer des compétences. Or, si c'est effectivement nécessaire, cela ne suffit pas à susciter des apprentissages satisfaisants. Dans leurs tentatives successives pour démarquer l'enseignement des langues des conceptions formelles, ces méthodologies sont demeurées bloquées au milieu du gué. Pour en sortir sans revenir sur des évolutions didactiques majeures, mais partielles, il reste à accomplir quelques pas méthodologiques et didactiques décisifs, qui tiennent en une formule synthétique : passer de l'apprentissage d'une langue en situation à l'apprentissage d'une langue par les situations. Les implications de ce changement de préposition vont bien au-delà d'un simple jeu sur les mots. La première conséquence est la distinction entre les situations de communication et les situations d'apprentissage : en effet, bien que les secondes s'inspirent en partie des premières, celles-ci ne peuvent servir à des fins d'apprentissage qu'à la suite de profonds remaniements. Mettre exclusivement en avant le caractère "naturel" ou "authentique" des situations d'apprentissage revient donc à occulter cette reconfiguration didactique.

Point de vue méthodologique : les situations comme instruments de l'action pédagogique

Le changement de préposition indique aussi les limites de l'intervention de l'enseignant : il n'est pas en son pouvoir de transmettre directement les savoirs aux élèves car son action ne peut pas, en tout état de cause, aller plus loin que de créer les conditions (les situations) les plus favorables pour faire apprendre les apprenants. C'est de ces derniers que dépend le succès final de l'entreprise. Ce paradoxe apparent semble marginaliser l'enseignant mais il n'en est rien, au contraire ; en effet, comprendre que les situations qu'il crée constituent son meilleur instrument pour agir sur les apprentissages accroît considérablement l'efficacité de la transmission des savoirs. Dans cette acception, le terme situation prend un tout autre sens que celui de contexte de l'activité langagière : il désigne un instrument d'action pédagogique, à l'instar des instruments utilisés par les autres corps de métier. Une situation d'apprentissage rassemble en une unité didactique cohérente les composantes pédagogiques, matérielles ou technologiques, sociales et langagières de l'activité. On peut en décrire et en analyser avec précision les principes et le fonctionnement. C'est le cœur de la compétence des enseignants et le principal contenu de leur formation. Enfin, et ce n'est pas la moindre de ses significations, le changement de préposition indique que c'est par confrontation directe aux situations créées par l'enseignant qu'un apprenant apprend, par lui-même et en interaction avec les autres. L'apprentissage par les situations définit donc aussi la nature et les formes du contrat social particulier (didactique) qui lie l'enseignant et les apprenants dans toute situation d'apprentissage. Sa prise de conscience et son explicitation - passées le plus souvent par pertes et profits - sont des conditions nécessaires de l'autonomie langagière et sociale des apprenants, cet horizon toujours fuyant de l'enseignement des langues. L'analyse des situations en tant qu'instruments de l'action pédagogique et de l'autonomisation des apprenants constituera un troisième axe du séminaire.

Points de vue sociologique et ergonomique : le développement professionnel en situation de travail et de formation

La notion de situation est aussi pertinente pour analyser l'exercice du métier d'enseignant et la formation. Alors que la culture professionnelle considère en général les pratiques pédagogiques comme relevant du domaine privé, donc non situées, l'ergonomie et la sociologie conduisent à les resituer dans les situations de travail au sein des établissements. Le rôle de ces derniers dans la recherche d'efficacité pédagogique ainsi que dans la formation s'accroît sensiblement. L'efficacité

pédagogique dépend d'un changement d'échelle de l'activité enseignante : le passage du travail dans la classe au travail dans l'établissement. Ce n'est pas de façon solitaire mais de façon solidaire, en contribuant à organiser et transformer son milieu de travail par son activité, en interaction avec les autres, que se construit la compétence à enseigner. Ceci implique d'institutionnaliser les pratiques coopératives au lieu de les cantonner à l'état de pratiques informelles. D'autre part, un lien étroit s'établit entre l'apprentissage du métier d'enseignant et les lieux et situations où s'accomplit le travail réel. L'enracinement dans l'expérience n'équivaut en rien, cependant, à une formation "sur le tas" car il intègre des processus de structuration de l'activité enseignante qui évitent la dissociation entre "formation théorique" et "application pratique sur le terrain". L'établissement tend à passer du statut de lieu d'application pratique à celui de milieu de formation à part entière, par compagnonnage, par mutualisation etc. Transposé à l'établissement scolaire et à la formation professionnelle, le développement "situé" des compétences, par l'interaction entre les acteurs et leur milieu d'activité, constituera le quatrième axe du séminaire.

Contenus

La problématique formulée dans la présentation sera développée dans cinq champs d'analyse.

1 - La cohérence entre textes et contextes : enjeux didactiques (J1 matin)

Même lorsqu'il est pris en compte dans les pratiques d'enseignement, ce qui n'est pas toujours le cas, le contexte est souvent réduit à sa dimension extra langagière (sociale et matérielle) alors que sa dimension discursive, c'est à dire le texte oral ou écrit, n'occupe dans les contenus d'enseignement qu'une place mineure. Or, le texte est le maillon qui assure la cohérence entre les formes linguistiques et les situations extra langagières. Les activités de réception et production écrites et orales sont une catégorie d'analyse trop peu précise pour jouer efficacement ce rôle. Il faut aux apprenants de langue une compétence langagière beaucoup plus élaborée qu'il n'y paraît pour comprendre, dans les situations d'apprentissage, le fonctionnement énonciatif et discursif lié aux différentes langues en contact et celui résultant des rapports entre les discours scolaires et les discours sociaux extrascolaires. Cette complexité, à l'origine de nombreuses difficultés d'apprentissage même à un degré élémentaire, ne peut trouver de traitement didactique satisfaisant qu'au niveau des textes, par l'explicitation de leur fonctionnement discursif. Cette première plage de travail permettra d'aborder, à partir de tâches et de productions d'apprenants, le versant discursif des situations d'apprentissage. Que signifie concrètement faire des textes un objet d'apprentissage ? Quels contenus enseigne-t-on ?

2 - De l'apprentissage "en situation" aux situations d'apprentissage (J1 après-midi)

Sur un plan général, personne aujourd'hui ne conteste la finalité communicative de l'apprentissage des langues. Mais, au niveau des situations d'apprentissage singulières, la première finalité n'est pas le projet communicatif mais un autre projet, de nature didactique : celui de faire apprendre autrui. Le versant discursif des situations s'y trouve donc subordonné au didactique, comme moyen de réaliser le projet d'apprentissage. Cette inversion du rapport entre discursif et didactique selon le niveau d'analyse auquel on se réfère suppose une description précise des traits spécifiquement didactiques des situations d'apprentissage. Le projet didactique se manifeste d'abord par une organisation hiérarchisée des objectifs et des activités - au lieu d'énumérations d'objectifs et d'enchaînements peu structurés d'activités appelés "séquences" - et par un contrat social ayant pour finalité l'autonomie des apprenants - et non leur dépendance didactique, sans terme prévisible, vis-à-vis de l'enseignant. Les pratiques langagières issues des divers domaines sociaux extra scolaires devant être adaptées à des finalités didactiques, leurs caractéristiques initiales se trouvent profondément modifiées : analyse des capacités et des opérations requises, progression contrôlée de l'exposition à la réalisation, combinaison de phases de contextualisation et de conceptualisation, régulation et évaluation des activités etc. sont quelques unes des principales fonctions didactiques des situations d'apprentissage. Parler d'apprentissage en situation revient à privilégier le versant communicatif des situations d'apprentissage et à méconnaître leur versant didactique. Se trouvent alors placées au premier plan la compétence linguistique et les qualités relationnelles de l'enseignant comme "facilitateur" ou "médiateur". Par contre, penser en termes d'apprentissage par les situations revient à accorder la priorité au versant didactique des situations : la compétence essentielle de l'enseignant est alors sa capacité à créer des situations d'apprentissage efficaces, son principal instrument d'enseignement. Cette seconde plage du séminaire a pour objets les principes et le fonctionnement de ces situations.

3 - Les situations d'évaluation : fonctions et effets sur les apprentissages (J2 matin)

L'évaluation est l'une des fonctions didactiques qui distinguent les situations d'apprentissage des situations non didactiques. Quels sont les rapports entre situations d'apprentissage et d'évaluation ? Ce sont d'abord des rapports de cohérence : l'évaluation est censée refléter les compétences développées au cours de l'apprentissage. Ce critère de validité implique que les situations d'évaluation soient, autant que possible, de même nature que les situations discursives donnant lieu aux apprentissages. Solutions de facilité, les substituts simplifiés, comme les questionnaires à réponses contraintes (QCM,

vrai/faux), ne répondent pas à ce critère : ils réduisent l'évaluation à un contrôle et produisent une représentation appauvrie des savoirs. Ces rapports impliquent aussi des degrés de distance variables. L'évaluation des apprentissages requiert une distance temporelle (quand évalue-t-on ?) et sociale (qui évalue ?) nettement marquées avec les apprentissages : elle leur est externe, elle a une fonction de bilan. D'autres situations d'évaluation se caractérisent, au contraire, par la réduction de cette distance temporelle et le partage du rôle social d'évaluateur entre enseignant et apprenants. Cette évaluation interne, dans les apprentissages, a des fonctions formatrices et régulatrices qui viennent en appui aux apprentissages. Mais son rôle est le plus souvent méconnu. Enfin, c'est aussi une question de finalités. Sous ses formes institutionnelles, dont la notation chiffrée, l'évaluation relève d'une culture différentielle : ses principes (utilitarisme, concurrence etc.) et ses effets (sélection, démotivation etc.) ajoutent aux inégalités extrascolaires des différences scolaires. Plus cohérente avec les objectifs affichés de l'apprentissage des langues, l'évaluation référentielle se distingue de la première conception par son efficacité et son équité, fondées sur l'explicitation des compétences (quoi évaluer ?) et sur la référence à des échelles de progression communes (pour quoi évaluer, avec quelle visée ?). Mais sa mise en œuvre est souvent dévoyée par les habitudes institutionnelles vers des finalités bureaucratiques (les "usines à cases"), aussi contre-productives que les pratiques différentielles. Contrairement à l'idée communément admise, l'évaluation n'est pas un reflet "objectif" des échecs ou des réussites, au contraire, elle contribue fortement à les produire. Sous ses formes actuelles, elle constitue un verrou à tout changement éducatif car elle renforce les difficultés rencontrées par de nombreux élèves, ce qui est source de malaise pour les enseignants. Les situations évaluatives analysées dans cette troisième page du séminaire permettront de comprendre les principes susceptibles de débloquent ce verrou afin que l'évaluation contribue aux réussites.

4 - Les situations de progression à l'échelle de l'établissement (J2 après-midi)

Les types de situations évoquées précédemment s'inscrivent dans un cadre institutionnel, l'établissement, dont l'influence - ou la possibilité d'influer sur lui - est mal discernée. En effet, l'organisation pédagogique des établissements comme la formation des enseignants ne les préparent à agir qu'au niveau de la classe. Or, élargir l'échelle d'intervention est une question décisive. Les leviers pour le faire sont l'objet de cette quatrième page. Le premier levier est la mise en œuvre de progressions didactiques coordonnées. On peut fonder des progressions sur divers critères (linguistiques, thématiques, textuels, cognitifs etc.). La nature textuelle de l'activité langagière incite à privilégier une typologie liée aux genres de textes, sa nature culturelle une typologie fondée sur des familles de situations. Les objectifs institutionnels des formations (paliers, sections, options etc.) induisent aussi le choix de l'un ou l'autre des critères en complémentarité avec d'autres. Les principes fondant les progressions didactiques seront analysés à partir d'exemples mis en œuvre dans divers contextes éducatifs. Les progressions didactiques n'ont pas automatiquement d'incidences sur le second levier d'action : l'organisation pédagogique. Mais l'organisation, en revanche, ne peut être dissociée des enjeux didactiques sans risque de dérives bureaucratiques, reconnaissables à leurs préoccupations de tri et de "gestion" des effectifs, des difficultés, de l'hétérogénéité etc. L'organisation pédagogique n'a pas pour fonction de trier les élèves mais de les placer dans les situations de progression personnelles ou collectives dont ils puissent tirer le meilleur parti. Cela met en question l'existence de tout modèle figé d'organisation, en durée comme en composition, comme les classes hétérogènes et les groupes de niveau homogène, qui ont pour effet d'aggraver les inégalités. Viser la progression de tous, quel que soit le palier de compétence de départ, requiert une organisation plus souple : des groupes de progression (GP). Quels en sont les principes ? Sur le plan didactique, les progressions coordonnées (cf. ci-dessus) permettent de spécifier des objectifs adaptés aux paliers de compétence déjà atteints et de les associer à des situations d'apprentissage appropriées. Une condition sine qua non est la formation des élèves (et des enseignants !) aux principes et méthodes d'évaluation référentielle : être évalué et s'évaluer non par comparaison avec les autres ("bons, moyens et mauvais") mais par référence à des paliers de progression communs (CECRL ou autres). Du point de vue de l'organisation, le regroupement dans les mêmes créneaux horaires d'un nombre d'élèves équivalant à deux à quatre classes permet d'atteindre un effectif global suffisant pour spécifier des objectifs de manière plus réaliste que dans une classe hétérogène avec un seul enseignant. La durée des groupes varie selon les objectifs fixés, une continuité suffisante étant requise pour observer des progressions effectives. Enfin, les GP s'articulent avec des groupes aux objectifs plus larges (synthèse, cohésion du groupe etc.) pour lesquels des classes de référence peuvent constituer un cadre stable approprié. La seule "rigidité" est finalement l'existence d'une équipe (deux enseignants suffisent) disposant de créneaux communs et animée d'une volonté de rendre les parcours d'apprentissage plus efficaces. Nul besoin d'attendre l'unanimité des enseignants ni les conditions pédagogiques, morales et matérielles idéales. Les GP annoncent un saut qualitatif dans le métier d'enseignant : l'établissement devient le cadre d'une "organisation apprenante" qui développe l'intelligence collective des situations et la compétence à intervenir au niveau du curriculum. Cette page est consacrée à ces processus à partir de l'analyse des pratiques de ce genre dans divers établissements.

5 - Les situations comme instruments et contenu de la formation des enseignants (J3)

L'enseignement est un métier dont la fonction sociale - faire apprendre autrui - requiert une conception des situations d'apprentissage (comme instrument d'enseignement) se démarquant des représentations courantes : ce contenu relève de la

didactique disciplinaire des langues. Mais l'appropriation de cet instrument par les enseignants ne peut résulter de situations purement déclaratives (cours théoriques), ni purement empiriques ("sur le tas"), ni de la simple juxtaposition de cours et de stages : les situations d'appropriation relèvent d'une didactique de la formation professionnelle. Ces deux didactiques, disciplinaire et professionnelle s'imbriquent, fusionnent, dans les situations de formation des enseignants. Trois situations représentatives de cette imbrication seront étudiées dans cette plage : l'expérience réelle d'enseignement, la modélisation des situations d'apprentissage et les mises en situation d'enseignement ou d'apprentissage. "Faire ses premières armes" d'enseignant - de la conception à la mise en œuvre de situations d'apprentissage - s'apparente parfois à un parcours d'obstacles alternant des situations empiriques (responsabilité de classes sans réelle préparation, accompagnement en pointillés par un tuteur) et des évaluations institutionnelles d'autant plus lourdement normatives que l'expérience a été peu formative. Ces situations ne se différencient guère de l'expérience brute, sur le tas, plus souvent déformatrice que formatrice. Pour que l'expérience devienne réellement formatrice, les conditions à remplir s'apparentent aux traits caractérisant le versant didactique des situations d'apprentissage de langue ; hiérarchisation des objectifs et des activités, contrat didactique visant l'autonomie professionnelle, agencement contrôlé des fonctions didactiques (exposition, régulation...) etc. L'autonomie professionnelle n'est envisageable qu'à condition de dépasser l'attente de modèles pédagogiques prêts à porter pour élaborer, dans un processus de conceptualisation, sa propre modélisation des situations d'apprentissage. Une modélisation a trois fonctions : cadre conceptuel, terminologique et méthodologique pour analyser et évaluer les situations, matrice pour les produire individuellement et collectivement, enfin référence commune pour les co-élaborer, en formation comme en établissement. Le processus de modélisation n'est pas dissociable de la mutualisation critique des pratiques. La formation est le lieu par excellence pour préparer les enseignants à cette double compétence : conceptualiser leurs pratiques en apprenant à les élaborer collectivement. Contrairement au clivage entre "théorie" et "pratique" sur lequel sont encore fondés nombre de plans de formation, les situations de formation à privilégier intègrent dans le même espace-temps didactique les gestes du métier et l'analyse de ces gestes, les expériences concrètes et interactives et une conceptualisation élaborée des savoirs, de l'apprentissage ou de l'enseignement. C'est le cas, par exemple, des situations de projet ou de chef d'œuvre collectifs, ainsi que des mises en situation d'enseignement (MSE) ou d'apprentissage (MSA), fondées sur l'homologie avec des situations réelles en tant qu'enseignant ou apprenant.

Objectifs

- Se construire, à partir du concept de situation étudié à divers niveaux, un cadre d'analyse rendant compte des composantes les plus importantes de l'apprentissage et de l'enseignement des langues : contenus, méthodes, évaluation, organisation, formation etc.
- Exercer un regard critique et ouvert sur l'évolution passée, présente et prévisible des orientations de l'enseignement des langues et sur les pratiques actuellement observables dans les établissements d'enseignement et de formation.
- Se constituer un "stock" de ressources et de solutions concrètes en réponse aux problèmes rencontrés sur son champ d'intervention professionnelle.
- Enrichir sa perception des questions d'intérêt commun par l'interaction avec d'autres participants exerçant des fonctions diverses dans le champ de l'éducation et de la formation aux langues.
- Prendre part (volontaires seulement) à un réseau de réflexion et de mutualisation de ressources pour l'enseignement des langues et la formation des enseignants de langues.

Méthode

Les participants seront placés dans des situations d'action et d'interaction leur permettant de s'approprier par eux-mêmes les connaissances et les analyses exposées dans ce séminaire afin d'être en mesure d'appliquer ultérieurement à leur propre champ d'intervention, classe, institut de formation ou encadrement pédagogique, celles qu'ils estimeront pertinentes et utiles. La majeure partie du séminaire consistera en ateliers d'analyse de matériaux pédagogiques : productions d'élèves, exemples de situations d'apprentissage ou de formation, extraits vidéo ou scripts de séquences etc. Ces ateliers, d'une durée de 90' à 120', seront pris en charge par des enseignants et/ou des formateurs récemment associés aux recherches de l'IFE dans le domaine des langues. A la fin de chaque plage, des apports théoriques à caractère plus général permettront de faire la synthèse des questions abordées dans les ateliers, d'élucider les principes qui fondent ces pratiques et ces analyses et d'élargir la réflexion. Ils seront l'occasion de questions, d'échanges et de débats sur les contenus des ateliers.

Évaluation des participants

Une évaluation des compétences acquises au cours de la formation sera proposée aux participants présents à l'ensemble des trois journées de formation en vue d'une validation de type VAE ou VAP. Elle donnera lieu à la délivrance d'une attestation de l'IFE pour ceux qui la choisissent. Pour les autres participants, questionnaire individuel et entretien collectif lors de la dernière demi-journée pour tirer le bilan du séminaire et tracer si nécessaire des perspectives.

Intervenants

Alain Pastor, chargé de recherches sur la didactique des langues à l'INRP puis à l'IFE, jusqu'en 2011. Association Défi-Langues ; Colette Brun-Castelly, IA-IPR honoraire d'espagnol, académie de Grenoble (précédemment mise à disposition de l'INRP) ; Equipe de formateurs d'enseignants en didactique des langues (ESPE) et enseignants de langue, à temps plein ou en service partagé. Les noms seront précisés ultérieurement.

Mots clés

Autonomie - compétences - contrat - curriculum - didactique - équipe - évaluation - formation - genre - texte - mutualisation - progression - référentiel - régulation - situation - tutorat.

Bibliographie succincte

- Roulet, Eddy / Filliettaz, Laurent / Grobet, Anne. Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours. Peter Lang, 2001.
- Bronckart, Jean-Paul. Activité langagière, textes et discours. Delachaux & Niestle, 1997.
- Brousseau, Guy. Théorie des situations didactiques. La Pensée Sauvage, 1998.
- Jorro, Anne. Perspectives de recherches en évaluation. P.U. Le Mirail, Toulouse. 2009.
- Perrenoud, Philippe. L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée. ESF 2012.
- Feyfant, Annie. L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ? Dossier d'actualité Veille et analyses n° 87. IFE, nov. 2013 <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=87&lang=fr>
- Pastré, Pierre. La didactique professionnelle. PUF, 2011.

NB : Les thèmes de chaque journée ou ½ journée sont fixés mais le contenu précis des ateliers (en cours d'élaboration) sera communiqué ultérieurement. A ce jour, les contenus sont formulés à titre indicatif. Ils correspondent aux différents aspects de la problématique formulés dans la présentation générale des contenus du séminaire.

Peut-on enseigner, apprendre, (s')évaluer et (se) former par les situations ?	
Mercredi 26 mars	Situations de communication et situations didactiques
09h30 - 10h30	Présentation générale de la formation.
10h30 - 12h30	<p>Thème n° 1. La cohérence entre textes et contextes : enjeux didactiques. Le versant discursif des situations d'apprentissage.</p> <p>Trois ateliers en parallèle - Analyse de tâches et de travaux d'élèves. Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les compétences textuelles et discursives dans les productions d'apprenants ; - La cohérence langue / textes / contextes dans les tâches ; - L'intérêt du concept de texte pour l'apprentissage des langues.
14h00 - 15h45	<p>Thème n° 2. De l'apprentissage en situation aux situations d'apprentissage. Le versant didactique des situations.</p> <p>Trois ateliers en parallèle - Analyse de situations d'apprentissage. Contenus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'architecture didactique des situations d'apprentissage : types de progression, hiérarchisation des tâches, agencement des activités langagières ; - La notion de fonctions didactiques et l'agencement des fonctions dans les situations d'apprentissage ; - Les formes de contrat didactique et le développement de l'autonomie des apprenants.
16h00 - 17h00	Synthèse de la journée et échanges entre participants. Enseigner et apprendre par les situations.
Jeudi 27 mars	Situations d'évaluation et de progression
09h00 - 09h30	Retours sur la première journée et questions diverses.
09h00 - 11h00	<p>Thème n° 3. Les situations d'évaluation. Leurs effets sur les apprentissages.</p> <p>Trois ateliers en parallèle - Méthodologie de l'évaluation référentielle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation des apprentissages dans les situations de certification en langue. Questions de validité et de fiabilité. - L'évaluation dans les apprentissages : les fonctions formatrices et régulatrices de l'évaluation. - Évaluer les progressions, évaluer pour susciter des progressions.
11h00 - 12h00	<p>Synthèse de la ½ journée et échanges entre participants.</p> <p>Quatre questions clés + une pour évaluer l'évaluation : quoi ? pour quoi ? qui ? quand ? comment ? Les principes de l'évaluation référentielle et ses enjeux.</p>
13h45 - 15h45	<p>Thème n° 4. Les situations de progression à l'échelle de l'établissement.</p> <p>Deux ateliers en parallèle - Analyse de cas, typologie didactique et organisationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La composante didactique des progressions. Les différents paramètres des progressions didactiques et leurs croisements : familles de situations, regroupements de genres, activités langagières, thèmes, projets etc. Varier et adapter les priorités selon les objectifs de formation. - La composante organisationnelle des progressions. Les dispositifs de type groupes de progression : paramètres d'organisation et variantes possibles. Le "couple vertueux" groupes de progression/groupes de cohésion, alternative au "couple infernal" classes hétérogènes/groupes de niveau homogène.

<p>16h00 - 17h00</p>	<p>Synthèse de la ½ journée et échanges entre participants.</p> <p>La compétence curriculaire et les conditions de son développement dans les équipes d'enseignants.</p>
<p>Vendredi 28 mars</p>	<p style="text-align: center;">Les situations dans la formation des enseignants</p>
<p>09h00 - 10h30</p>	<p>Thème n° 5 : Les situations comme contenu et instrument de la formation des enseignants</p> <p>Un atelier dédoublé - Modélisation et mutualisation des situations d'apprentissage.</p> <p>Analyse à partir d'exemples d'un format ou matrice de co-préparation et de mutualisation de situations d'apprentissage. La nécessité d'un "cadre commun" de mutualisation : terminologie, organisation, principes, règles, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Du modèle à la modélisation : imitation ou émancipation vis-à-vis du modèle ? - Du récit ou du compte-rendu de cours à la mutualisation de situations d'apprentissage : écrire pour soi ou pour des destinataires ? Quelles règles impose l'écriture pour des destinataires ? - Coopération et distinction des rôles dans l'écriture de mutualisation : les rapports entre l'auteur, le rédacteur et les utilisateurs.
<p>10h45 - 12h15</p>	<p>Deux ateliers en parallèle :</p> <p>A : <i>Les situations d'enseignement en formation initiale (ou continue) : accompagnement, observation et évaluation.</i></p> <p>Pratiques de co-préparation des situations d'enseignement.</p> <p>Observation, entretien, conseil, rapport etc. : évaluation normative ou interprétation formative de l'activité de l'enseignant ?</p> <p>Situations d'auto-évaluation et d'évaluation mutuelle des situations d'enseignement en formation.</p> <p>B : <i>De l'explication à l'implication dans les situations de formation</i></p> <p>Les limites du modèle transmissif dans la formation au métier d'enseignant.</p> <p>Les liens entre recherche et formation des enseignants.</p> <p>Les mises en situation dans la formation (FI ou FC) et leurs fonctions dans le développement des compétences professionnelles.</p>
<p>13h30 - 14h30</p>	<p>Synthèse de la matinée et échanges entre participants.</p> <p>Formation d'enseignants et cognition située. Quelles alternatives aux conceptions dichotomiques de la formation ? Comment la didactique professionnelle reformule-t-elle le rapport "théorie / pratique" dans la formation des enseignants de langue ?</p>
<p>14h30 - 15h30</p>	<p>Évaluation du séminaire. Tâches de suivi : synthèse, publication ?</p> <p>Perspectives de développement.</p>