

LANGUES, ENSEIGNER DES SAVOIRS D'ACTION

Normes et autonomie, compétences et solidarités

Du 29 au 31 janvier 2013
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

Le terme « *compétences* » occupe une place centrale dans la didactique des langues depuis plusieurs décennies. Depuis l'acception du terme chez Chomsky puis son utilisation par les approches communicatives jusqu'à sa réinterprétation dans le CECRL, sa signification s'est considérablement transformée et complexifiée, tout en continuant à se référer au même objet : non pas ce qu'est une langue, « *système de signes* » régi par des normes et des règles communes, mais ce que les usagers de ce système sont - ou deviennent - capables d'en faire. Or, les pratiques des locuteurs changent à un rythme rapide relativement autonome par rapport au système lui-même dont l'évolution, sur une échelle de temps longue, est peu perceptible par un locuteur individuel.

Inscrit dans un environnement politique, économique, social et culturel marqué par le développement rapide des pratiques plurilingues, le CECRL est représentatif du stade actuel transitoire de cette évolution. À ces développements dans le temps, le socle commun de connaissances et de compétences ajoute une ouverture de la compétence à communiquer en langue étrangère sur les autres compétences attendues à la fin de la scolarité obligatoire, voire « *tout au long de la vie* ». L'enseignement des langues se trouve donc au cœur d'un processus qui touche à la définition des savoirs en jeu (qu'enseigne-t-on et quand on enseigne une langue ?) et de leurs relations avec les autres domaines de la connaissance. Il en va de même évidemment pour les autres disciplines scolaires. De plus, on ne peut toucher à la conception des savoirs sans que cela affecte la façon de les enseigner et l'organisation des parcours éducatifs.

Ce processus est loin d'entraîner l'adhésion sans réserves des acteurs du système éducatif. Intérêt à préserver des positions et des statuts ancrés dans les conceptions et modes de fonctionnement habituels ? Scepticisme face à un déficit de cohérence interne de « *l'approche par compétences* » (APC) ? Position d'attente prudente face au manque de cohérence externe des politiques éducatives ? Défense des valeurs républicaines et d'une culture humaniste face à l'irruption dans le système éducatif de valeurs managériales et utilitaristes ?

Le point commun entre ces questions est de laisser penser que c'est à l'extérieur, dans des incompréhensions, des égoïsmes, des conservatismes, des incapacités ou des intérêts inavouables, que se trouveraient les raisons de ce très lent et très controversé changement. Rien n'est moins sûr. C'est plutôt dans la nature de ce qu'on désigne par le terme *compétences* qu'il faudrait chercher les raisons et, probablement, les solutions au problème. L'expression même « *approche par compétences* » présuppose une analogie avec d'autres objets - approche communicative, approche cognitive etc. - c'est à dire des ensembles plus ou moins structurés de préceptes méthodologiques, sinon de méthodes. En fin de compte, il ne s'agirait guère d'autre chose que d'un produit de plus, peut-être une mode, sur le marché de la pédagogie, qui « *donnerait du sens* » aux apprentissages, qui « *motiverait* » les élèves et les rendrait « *plus actifs* », ce qui permettrait de les évaluer « *au positif* » à partir de critères plus « *objectifs* ». Si les effets mis en avant ne sont pas à rejeter, l'analyse, elle n'est pas exacte. Il s'agit de tout autre chose. Mais de quoi au juste ? L'objet du séminaire de formation sera de tenter de répondre à cette question.

Objectifs, méthode et contenus

Le premier objectif est de définir les enjeux culturels (changement de culture) sous-jacents à la notion de « *compétences* », en général, mais plus particulièrement dans le domaine des langues. Le second objectif est d'en tirer des conséquences concrètes par rapport à la didactique des langues, de manière à ce que, à l'issue de la formation, les participants soient en mesure :

- De déterminer plus précisément leur positionnement, dynamique et/ou critique, par rapport aux orientations du système éducatif liées à la question des compétences ;
- De développer des argumentations plus efficaces dans leurs interventions institutionnelles sur les questions liées aux compétences, en particulier en ce qui concerne les langues ;
- D'étayer leurs projets professionnels par ces analyses et ces outils concrets.

Pour atteindre ces objectifs, il faudra élucider de quoi l'appellation « *compétences* » est réellement faite. Il faudra aussi tirer les conséquences didactiques de cette analyse dans le domaine des langues. Une première hypothèse, très générale, conduit à considérer cette notion comme emblématique d'une reconfiguration des modes de pensée - analogue, toute proportion gardée, à une « *révolution copernicienne* » - qui touche l'ensemble de la société et, par conséquent, les systèmes éducatifs. Le mode de pensée propre aux compétences est opératoire, c'est à dire actionnel et situé (en situation) : les concepts qui le caractérisent sont des « *concepts en actes* » (G. Vergnaud) plutôt que des concepts au sens classique du terme, ayant pour fonction de représenter le monde, selon un mode de pensée figuratif ou déclaratif qui domine depuis toujours dans la plupart des situations d'éducation, à de rares exceptions près.

Le passage d'une pensée de la représentation à une pensée de l'action constituerait alors l'obstacle conceptuel, majeur, interne plutôt qu'externe, au processus de reconfiguration en cours. Mais, contrairement à la révolution copernicienne qui visait à remplacer radicalement un mode de pensée par un autre, l'enjeu actuel est de reconfigurer les positions respectives des deux modes de pensée et non d'en éliminer un. Il est de reconnaître au mode de pensée opératoire une place plus conforme à la sienne dans le développement de la connaissance humaine que celle qu'il a occupée dans les systèmes éducatifs jusqu'à aujourd'hui. La coexistence et l'articulation de deux modes de pensée rendent la cohérence d'ensemble du processus plus complexe à comprendre.

Une seconde hypothèse, plus précise, découle de ce constat. Si le mode de pensée correspondant aux compétences est celui de l'action, la cohérence qui fait défaut serait alors à rechercher du côté d'une stratégie (à l'échelle du système éducatif !) tandis qu'on l'attend toujours du côté d'une théorie formalisée - ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas besoin de formalisation, au contraire - et du côté de situations alors que ce sont des explications a priori auxquelles apprenants, enseignants et cadres du système éducatif sont accoutumés.

Le contenu concret du séminaire sera donc l'étude de stratégies et de situations de ce type, à l'échelle d'une équipe de recherche, et non du système éducatif, en se centrant sur les compétences en langue mais sans exclure les autres. La démarche suivie consistera à rechercher et à reconstruire les principes sous-jacents aux pratiques et outils présentés en partant de leur observation, au plus près possible des actions concrètes, plutôt que d'un ensemble de principes préexistant dans des textes de référence, le CECRL, le socle commun ou les programmes qui y sont « *adossés* ». Les rapprochements parfois critiques avec les orientations institutionnelles ne seront opérés que dans un second temps. Pour la plupart issues de recherches conduites dans le cadre de l'INRP puis de l'IFE, les ressources présentées résultent du travail d'une équipe de formateurs et d'enseignants. Elles seront analysées, discutées et confrontées à l'expérience des autres participants.

Cette démarche inductive et collective reflète la nature expérientielle et sociale des compétences. Parce qu'elles sont expérientielles, les compétences supposent que les sujets réalisent leur expérience propre, en autonomie. Parce qu'elles sont sociales, les compétences supposent que les sujets se réfèrent à des normes et à des règles sans lesquelles, ni l'action collective, ni la communication ne sont possibles. Cette tension entre normes (référence à un cadre) et autonomie (adaptation du sujet aux circonstances) sera observée à chaque niveau, des compétences des apprenants à celles des enseignants, de l'échelle de la classe (situations d'apprentissage) à celle de l'établissement (organisation du curriculum), de l'exercice du métier à la formation au métier. Elle ne se présente jamais dans les mêmes configurations ni dans les mêmes termes.

Cette démarche inductive reflète aussi la complémentarité entre deux points de vue :

- Les sciences humaines : sciences du langage et de la communication (trop peu présentes dans la formation des enseignants de langue), sciences de l'éducation, sociologie, disciplines du développement cognitif et, bien sûr, didactique des langues et d'autres disciplines ;
- L'enseignement, en collège et en lycée, dont est issue l'équipe d'intervenants dans ce séminaire. Les autres participants pourront eux aussi être sollicités pour des apports fondés sur leur propre expérience en vue de diversifier les matériaux d'analyse.

Trop souvent perçus comme hétérogènes, ces points de vue tendent à s'ignorer mutuellement. Dans ce séminaire, les pratiques dans les classes et les établissements sont indissociables des analyses fondées sur des concepts et des outils issus de recherches en sciences humaines. Réciproquement, les pratiques éclairent d'une façon nouvelle les concepts élaborés et utilisés par les chercheurs, ils leur donnent vie dans la mesure où, l'enseignement étant par nature une pratique globale, enseigner oblige à construire des synthèses en acte inédits entre des disciplines de recherche cloisonnées ou rivales, voire à inventer de nouveaux concepts qui rendent compte des pratiques effectives et sont la source de nouvelles recherches.

Organisation de la formation

Les compétences en langue seront abordées à partir de trois thèmes de réflexion complémentaires :

- Compétences et autonomie des apprenants : enseigner par les situations ;
- Compétences et curriculum : de l'évaluation à l'organisation des progressions ;
- Les compétences des enseignants : formation et intelligence collective.

La présentation détaillée des contenus qui seront développés sur ces trois thèmes est consultable dans la partie « *emploi du temps* » de la proposition (ci-dessous). Chaque journée aura pour objet l'un des trois thèmes. Chaque demi-journée, deux ateliers distincts auront lieu en parallèle sur des aspects complémentaires de ce thème. Tous les ateliers seront conduits de façon interactive, en suivant une démarche inductive. Ils seront suivis d'un temps de mutualisation et d'échange entre les deux demi-groupes de participants. Des temps de questions ouvertes seront réservés en début ou fin de journée.

Évaluation des participants

Une évaluation des compétences acquises au cours de la formation sera proposée aux stagiaires inscrits et présents à l'ensemble des trois journées de formation en vue d'une validation de type VAE ou VAP. Cette possibilité, offerte à chaque participant, qui restera libre de la décliner, donnera lieu à une attestation et pourra prendre plusieurs formes, chacun choisissant librement le format le plus adapté à son type d'intervention dans le système éducatif, à travers par exemple :

- Un questionnaire individuel et un entretien collectif en fin de formation ;
- Des phases quotidiennes de synthèse des ateliers et des temps dédiés aux questions et aux échanges ;
- De brefs bilans personnels et collectifs à la fin de chaque atelier ;
- Une évaluation spécifique, sous une forme à négocier.

Intervenants

Alain Pastor, chargé de recherches sur la didactique des langues à l'INRP puis à l'IFE jusqu'en 2011, fondateur de l'association *Défi-Langues* ; Colette Brun-Castelly, IA-IPR d'espagnol, académie de Grenoble (auparavant enseignante mise à disposition de l'INRP puis de l'IFÉ pour les recherches en didactique des langues) ; Des formateurs et des enseignants associés aux recherches de l'IFÉ dans le champ de la didactique des langues.

Mots clés

Autonomie - cadre - compétences - contrat - curriculum - équipe - évaluation - formation - genre - langues - mutualisation - norme - pilotage - progression - référentiel - régulation - situation - standard - stratégie - texte - tutorat.

Construire des compétences en langue entre normes et autonomie

Mardi 29 janvier	Compétences et autonomie : enseigner par les situations
09h30 - 10h30	Présentation générale du séminaire et questions d'organisation.
10h30 - 12h30	<p>Introduction au thème de la 1^{ère} journée : il est impossible de donner un sens concret aux termes <i>autonomie</i> et <i>compétences</i> sans traiter en même temps de leurs rapports. Le développement de l'autonomie, dont l'horizon est l'émancipation définitive à l'achèvement des études, est abordé selon quatre composantes interdépendantes des compétences, langagières et cognitives, sociales et scolaires. Chacune donnera lieu à un atelier</p> <p>Deux premiers ateliers en parallèle :</p> <p>1 « <i>L'autonomie langagière, composante disciplinaire</i> »</p> <p>L'activité langagière met en jeu des unités hiérarchisées, le niveau des textes oraux et écrits déterminant celui des phrases et de leurs constituants. Cette structure hiérarchisée varie en fonction du genre des textes, selon une échelle qui permet d'ajuster les paramètres des tâches (complexité du texte, aides disponibles, conditions de préparation et de réalisation etc.) au degré d'autonomie attendu des apprenants. Cet atelier proposera une analyse à partir de tâches et de productions d'apprenants.</p> <p>2 « <i>L'auto régulation de l'activité langagière, composante cognitive</i> »</p> <p>Pour suppléer au contrôle externe exercé par l'enseignant, les apprenants sont progressivement conduits à opérer un contrôle interne de leur propre activité langagière (mobilisation et coordination des ressources, planification, attention, etc.) par des activités métalinguistiques et métacognitives, par des situations d'auto et de co-évaluation formative et par l'usage d'outils et dispositifs de vigilance dans les tâches de synthèse. Cet atelier proposera une analyse à partir d'exemples de ces activités.</p>
14h00 - 14h30	Synthèse des ateliers 1 et 2 en séance plénière.
14h30 - 16h30	<p>Ateliers 3 et 4 en parallèle :</p> <p>3 « <i>L'autonomie de choix et de décision, composante sociale</i> »</p> <p>Les rôles didactiques respectifs de l'enseignant et des apprenants (contrat didactique) tendent au cours d'une séquence vers une configuration où les apprenants sont confrontés par eux-mêmes, sans guidage, à une épreuve. Contrairement au principe des vases communicants, l'enseignant ne « s'efface » pas, au contraire, sa fonction - créer le cadre de ces situations - est décisive. Cet atelier proposera une analyse des formes du contrat didactique à partir de descriptifs de séquences et d'activités.</p> <p>4 « <i>Les cadres de l'autonomie, composante pédagogique</i> »</p> <p>Les paramètres du contexte scolaire (espace, temps, groupements, règles, etc.) forment un cadre pédagogique dont les formats ne sont pas tous propices à l'autonomie. Cette dernière requiert des formats dont les règles, explicites et négociées, émancipent peu à peu l'élève de sa dépendance directe par rapport à l'enseignant tout en formalisant les comportements requis par les compétences scolaires en jeu, intégrées aux séquences. Cet atelier proposera une analyse de divers formats.</p>
16h30 - 17h30	<p>Synthèse des ateliers 3 et 4 et conclusion de la 1^{ère} journée.</p> <p>Enseigner c'est concevoir et mettre en œuvre un cadre didactique pour « <i>faire apprendre</i> » (P. Meirieu), c'est à dire une situation didactique. Par ce moyen l'enseignant exerce sur les processus d'apprentissage une action d'autant plus effective qu'elle est indirecte. C'est la condition déterminante de l'autonomie.</p>

Mercredi 30 janvier	Compétences et curriculum : de l'évaluation à l'organisation des progressions
09h00 - 09h30	Retours sur la première journée et questions diverses.
09h30 - 11h30	<p>Introduction au thème de la seconde journée : la formalisation dans des référentiels de ce que font les usagers (et les apprenants) d'une langue rompt avec des pratiques reposant sur des normes implicites et fluctuantes, le « <i>curriculum caché</i> » de l'école (P. Perrenoud). Cela rend possible la maîtrise du curriculum « <i>réel</i> », en tenant compte du curriculum « <i>formel</i> ». Quatre composantes interdépendantes sont étudiées dans des ateliers parallèles :</p> <p>1 « <i>Compétences, pratiques et culture de l'évaluation en langue</i> »</p> <p>L'évaluation de compétences relève d'une culture référentielle (par rapport à une référence stable commune) plutôt que différentielle (relativement aux apprenants les uns par rapport aux autres), donc sélective. Elle est dynamique (régulation des apprentissages en vue de leur progression) plutôt que statique (contrôle des apprentissages). Sans cette clé déterminante, le verrou évaluatif du système éducatif ne peut être débloqué. Cet atelier proposera une analyse de pratiques et d'outils d'évaluation en langue.</p> <p>2 « <i>Compétences et paramètres langagiers des progressions</i> »</p> <p>Pour décider des progressions adaptées à leurs élèves (le curriculum réel) les équipes ont à déterminer leurs paramètres : hiérarchisation des composantes (genres de textes ou familles de situations, thèmes ou activités langagières, etc.), complexification des tâches et gradation des indicateurs, ajustement des conditions de réalisation, etc. Les alternatives dans ces choix complexes sont relatives aux contextes de formation. Cet atelier proposera une comparaison de progressions.</p>
11h30 - 12h00	Synthèse des ateliers 1 et 2 en séance plénière.
13h30 - 16h00	<p>3 « <i>Compétences en langue et normes institutionnelles</i> »</p> <p>Les normes institutionnelles (standards) sont censées responsabiliser les équipes, l'efficacité collective de l'enseignement étant évaluée à leur aune. Ce « <i>curriculum formel</i> » (ou prescrit) peut influencer sur l'organisation des parcours et le choix des situations didactiques au point que, en fin de compte, on enseigne les compétences certifiées au lieu de certifier les compétences enseignées. Analyse comparative de référentiels, certifications. Cet atelier proposera une étude de projets d'équipes d'établissements.</p> <p>4 « <i>Compétences en langue et organisation des progressions</i> »</p> <p>Au croisement du curriculum prescrit et du curriculum réel, l'organisation pédagogique résulte de choix dans un jeu de variables parmi lesquelles les modalités de regroupement d'élèves suscitent, a priori, des positions tranchées. Or, leur effet ne peut pas être isolé des autres variables, ce que montre la comparaison des groupes de progression (regroupement par objectifs de progression homogènes) avec d'autres dispositifs. Cet atelier proposera une comparaison de dispositifs dans divers établissements.</p>
16h00 - 16h30	Synthèse des ateliers 3 et 4 en séance plénière.
16h30 - 17h00	<p>Conclusion de la seconde journée et questions diverses.</p> <p>La maîtrise du curriculum en vue de l'adapter aux élèves réels est un moyen pour les équipes pédagogiques de répondre à l'exigence sociale d'obligation de résultats. Mais cette obligation peut avoir pour effet une responsabilité collective accrue ou une mise en concurrence généralisée.</p>

Jeudi 31 janvier	Les compétences des enseignants : formation et intelligence collective
09h00 - 11h00	<p>Introduction au thème de la 3^{ème} journée : l'évaluation de l'enseignement ne se conçoit pas sans référence à une définition commune des compétences professionnelles. Mais un descripteur de compétence n'est ni une compétence effective ni une indication sur les conditions de son développement.</p> <p>Que ce soit hors de l'établissement ou dans la classe, avec d'autres enseignants (pairs) ou avec des formateurs (experts), le développement des compétences professionnelles dépend de facteurs relativement constants. Quatre situations complémentaires seront analysées sous forme d'ateliers en parallèle :</p> <p>1 « <i>Compétences professionnelles et formation des enseignants</i> »</p> <p>Dans la formation des enseignants, le modèle de la conférence magistrale tend à être remplacé par le partage des « <i>bonnes pratiques</i> ». Mais, pour que la surface brute des faits rapportés ne dissimule pas les principes sous-jacents à l'expérience, quel que soit son intérêt, il faut que la situation formatrice elle-même soit transformatrice des schémas qui déterminent, souvent à son insu, les actes professionnels de l'enseignant. Cet atelier proposera une analyse à partir de situations de formation.</p> <p>2 « <i>Compétences des enseignants et formation par compagnonnage (tutorat)</i> »</p> <p>Les enseignants débutants ont à faire face à une situation d'enseignement à temps plein, avec l'appui d'un tuteur expérimenté. Ce compagnonnage est d'autant plus formateur (mutuellement) que le tuteur est lui-même préparé à une démarche reposant moins sur les modèles issus de son expérience « <i>chevronnée</i> » que sur des situations où c'est l'expérience propre du débutant qui donne lieu à une modélisation et à une régulation. Cet atelier proposera une analyse de pratiques de tutorat.</p>
11h00 - 12h00	Synthèse des ateliers 1 et 2 en séance plénière.
14h00 - 14h30	<p>3 « <i>Compétences des enseignants et mutualisation des pratiques</i> »</p> <p>La mutualisation est d'autant plus efficace que les pratiques sont d'écrites du point de vue d'un destinataire absent à qui la distance empêcherait de fournir toute explication complémentaire. Ce décentrement est favorisé par l'élaboration d'un format commun, facteur de rationalisation des pratiques d'enseignement et de développement collectif des compétences didactiques. Cet atelier proposera une étude des pratiques de mutualisation en formation ainsi que des formats et des outils (papier, diaporama, outils en ligne, etc.).</p> <p>4 « <i>Compétences des enseignants et travail en équipes</i> »</p> <p>L'équipe pédagogique a pour raison d'être la responsabilité partagée dans le choix des stratégies de réussite des élèves. Mais les contenus et les modalités de travail des équipes peuvent produire un effet bénéfique qui n'est pas secondaire : le développement d'une intelligence collective des situations, forme experte de la compétence d'enseignant. La fonction d'un « <i>tiers externe</i> » peut être décisive dans ce processus. Cet atelier proposera une réflexion à partir de projets et dispositifs d'équipes.</p>
14h30 - 15h00	Synthèse des ateliers 3 et 4 en séance plénière.
15h00 - 15h30	<p>Conclusion de la 3^{ème} journée et questions diverses.</p> <p>Entre pilotage par les résultats et pilotage par les situations - celles qui créent les conditions propices au développement par les enseignants de compétences effectives et de leur propre autonomie dans l'exercice collectif du métier - quel est le référentiel de compétences stratégiques pour les « <i>pilotes</i> », les cadres du système éducatif ?</p>
15h30 - 16h00	Conclusion du séminaire, bilan et perspectives.