

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LANGUE ÉTRANGÈRE A L'ÈRE DU CECRL ET DU SOCLE COMMUN

Les « interprétations » des compétences : points de vue croisés (apprenants, enseignants, discours institutionnels, recherche)

Du 10 au 13 octobre 2011
IFÉ, ENS de Lyon

Responsables : Alain Pastor, UMR ICAR
Colette Brun-Castelly, IA-IPR, Académie de Grenoble

[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)

Contexte et problématique

Ce séminaire a pour objet la culture didactique des compétences abordée par la confrontation entre les principaux textes de référence institutionnels (CECRL, socle commun, programmes officiels, etc.), l'analyse de pratiques d'enseignement apprentissage en langue et les recherches qui peuvent éclairer la notion de compétence dans différents domaines scientifiques.

Le terme compétences occupe une place centrale dans la didactique des langues depuis plusieurs décennies. Inévitablement, son sens a évolué considérablement depuis son emploi par Chomsky jusqu'à l'acception du terme dans le CECRL, en passant par les approches communicatives. Par ailleurs, avec le socle commun, la notion concerne désormais toutes les disciplines de la scolarité obligatoire et leurs interrelations, la place des langues au sein de cet ensemble restant largement à définir. Enfin, elle s'inscrit dans l'environnement social, culturel, économique et politique du système éducatif, marqué par l'émergence de pratiques plurilingues multiformes hors système éducatif auxquelles participent nombre d'élèves. Le terme compétences semble cristalliser la réflexion didactique actuelle à propos de l'usage et de l'apprentissage des langues, dans le contexte d'une reconfiguration générale des savoirs scolaires et extra scolaires, en liaison avec l'évolution des pratiques sociales et culturelles. Confrontés à cette réalité complexe, comment les premiers intéressés dans le système éducatif, enseignants et apprenants, traduisent-ils ce processus dans leurs pratiques ?

Certaines interprétations réduisent la question à un simple toilettage terminologique ou à une mode pédagogique. D'autres y voient l'action d'une main invisible soumettant l'éducation à une parcellisation des objectifs en vue d'un contrôle accru au profit d'intérêts politico-économiques. Présenté ainsi, le travail par compétences ne peut être reçu que comme une injonction institutionnelle à laquelle on obéit sans conviction, quand on ne lui désobéit pas purement et simplement. De son côté, l'institution donne le sentiment de cantonner son intervention à la production de référentiels d'objectifs terminaux ou de paliers et, faute de créer les conditions d'une réflexion collective, de se défaire sur les enseignants - ou les auteurs de manuels - du soin de déterminer localement en "autonomie", avec un accompagnement et une formation minimalistes, le curriculum permettant d'atteindre ces objectifs. Pour des enseignants peu préparés par leur formation à mettre en œuvre une démarche curriculaire de ce type, les effets observables de ce qu'on prétend être du "travail par compétences" se révèlent souvent décevants, voire contre-productifs. Ils ne semblent pas suffisamment convaincants pour ébranler en profondeur une culture professionnelle informelle largement répandue qui, peu à peu, s'est constituée au fil des évolutions méthodologiques autour de conceptions empiriques des langues et de

leur apprentissage, telles que :

- des contenus d'enseignement abstraits (la langue, la culture, etc.), insuffisamment spécifiés,
- des capacités générales à dominante cognitive (la compréhension, l'expression, etc.), trop peu contextualisées,
- une confusion entre apprentissage, entraînement et évaluation qui maintient l'activité réelle des apprenants à l'état de nébuleuse,
- des interactions didactiques souvent réduites à un discours sur d'autres discours (commentaire) piloté hiérarchiquement par les questions de l'enseignant,
- des contenus et des modalités de contrôle opaques qui asphyxient les dynamiques d'apprentissage.

Bien que des signes d'effritement de ces conceptions et de ces pratiques apparaissent en maints endroits, rares sont encore les classes et les établissements dans lesquels aient été élaborées des démarches alternatives répondant autrement que ponctuellement aux deux objectifs principaux du travail par compétences :

- sur le plan institutionnel, définir avec précision les compétences visées et atteintes de manière à identifier et évaluer les acquis réels, pour les apprenants et les enseignants comme pour l'institution scolaire elle-même,
- sur le plan didactique, social et culturel, élargir, contextualiser et finaliser les formats d'activités et de textes par lesquels les élèves entrent dans les langues étrangères et se les approprient.

Sans sous-estimer la pluralité des facteurs explicatifs, l'une des raisons majeures de ce piétinement didactique semble être que, même chez ceux qui tentent de mettre en œuvre un travail par compétences, le principal malentendu n'est pas toujours levé : on se focalise sur la recherche de méthodes pédagogiques "innovantes" (comment enseigner de manière plus interactive, plus motivante, ayant plus de sens, ...) alors que cette question est seconde (ce qui ne signifie pas secondaire) par rapport à la redéfinition des objets d'enseignement et d'évaluation. Quoi enseigner et quoi évaluer ? C'est cette question qui est essentiellement en jeu quand on se réfère à la notion de compétence mais c'est aussi elle qu'il semble le plus difficile de mettre en débat, tant les conceptions dominantes apparaissent comme des évidences.

Redéfinir dans la perspective des compétences les "objets" qu'on cherche à transmettre quand on enseigne une langue implique une recherche de cohérence à un double niveau : externe, par rapport aux usages effectifs des langues dans les sociétés, et interne, par rapport à des contenus non plus juxtaposés (voire contradictoires) mais interdépendants et intégrés :

- un répertoire élargi de textes et de situations, formats concrets (situés) d'activité langagière effective qui reflètent, de manière sélective et critique, la diversité des usages sociaux et culturels des langues,
- la cohérence interne de séquences organisées autour de tâches de synthèse qui drainent l'ensemble des ressources explorées en vue de leur mobilisation coordonnée et autonome,
- la régulation des activités, fondée sur la prise de conscience des opérations cognitives et langagières et la conceptualisation des apprentissages en jeu, rendant possible un contrôle cognitif partagé entre enseignant et apprenants,
- la structuration des progressions autour de genres de textes et de familles de situations, regroupés en fonction de leurs invariants et se complexifiant au fur et à mesure qu'on progresse vers les paliers de compétences supérieurs,
- la pertinence des contenus d'évaluation (critères, indicateurs) par rapport aux formats d'activité, la mise en œuvre de modalités d'évaluation intégrées aux tâches et impliquant les élèves, en appui à la dynamique de l'apprentissage.

Ces objets d'enseignement et d'apprentissage sont avant tout expérientiels. Or, on ne peut pas transmettre directement une expérience, on ne peut qu'emprunter un détour didactique, celui de situations et de tâches dans lesquelles les apprenants développent par eux-mêmes leurs compétences à partir de leur expérience, de leur activité personnelle et collective et de leur réflexion sur cette expérience et cette activité. Les pratiques pédagogiques dépendent donc de la nature des contenus enseignés. Le développement de compétences implique une méthodologie flexible, adaptée aux tâches d'usage et d'apprentissage, ignorant les tabous et les interdictions a priori sans pour autant verser dans l'éclectisme ni l'empirisme. Il implique aussi un fonctionnement collectif institutionnalisé, ne reposant pas sur la seule "bonne volonté" des équipes d'enseignants : la référence à des paliers de compétences institutionnels (échelles du CECRL par exemple) n'a de sens que s'il existe, dans

l'établissement et entre établissements, une coordination des progressions à l'échelle pluriannuelle ainsi qu'une diversification des parcours d'apprentissage permettant le maintien d'une dynamique de progression pour tous les élèves, quel que soit leur point de départ, dans une perspective "d'inclusion".

La culture didactique des compétences ne constitue pas un bloc achevé, une nouvelle doctrine ou une nouvelle méthode pédagogique, "pour" ou "contre" laquelle il faudrait prendre parti. Son enjeu est de mieux comprendre ce qu'on apprend quand on apprend des langues (ou, plus exactement, leurs usages) et comment cela s'apprend, afin de créer les situations et les environnements didactiques les plus efficaces. Cette culture est en construction. C'est sa faiblesse, qui explique nombre d'incohérences observables dans sa mise en œuvre. Mais c'est aussi sa force, à condition que les acteurs de cette construction comprennent que rien n'est inscrit d'avance et que ce qu'elle deviendra dépend des interprétations qu'ils en donneront collectivement sur leurs terrains d'intervention respectifs.

Objectifs, méthode et contenus

L'objectif principal de ce séminaire sera donc de nourrir cette capacité d'intervention en développant le sens critique par rapport à la notion de compétences en langue. En langue principalement mais sans s'interdire, au contraire, des incursions dans les autres compétences (au sens où s'entend le terme dans le socle commun ou les compétences clés européennes), voire dans d'autres champs d'intervention comme la didactique professionnelle : revisiter son objet de travail principal à partir de points de vue extérieurs (autres disciplines ou champs d'intervention) est toujours un décentrage instructif. Deux points de vue principaux, complémentaires et d'égale importance, sont convoqués à cette fin :

- d'abord un large panel de sciences humaines : en premier lieu, les sciences du langage et de la communication, oubliées la plupart du temps par la formation initiale et continuée des enseignants... de langue (!) alors qu'elles sont directement impliquées dans la nouvelle configuration disciplinaire ; au second rang, les disciplines du développement cognitif et social, y compris celles étudiant le travail scolaire ou professionnel ; enfin, celles qui concourent à l'émergence contemporaine d'un "nouvel esprit scientifique", indispensables pour comprendre en quoi les compétences relèvent de l'intelligence de l'action et de la complexité, etc.
- en second, le point de vue des acteurs eux-mêmes, soit directement (enseignants associés créateurs des activités analysées), soit indirectement, par leurs discours et leurs actions dans les situations d'enseignement apprentissage et dans la réalisation des tâches (enseignants et apprenants). De même qu'on ne peut développer ses compétences que de manière expérientielle, on ne peut étudier leurs processus de développement de manière seulement théorique, sans analyser des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, des activités et des ressources, des interactions de classe avec l'enseignant ou entre apprenants, des productions d'élèves, des entretiens avec des enseignants ou des élèves etc. Ces matériaux d'analyse sont, pour la plupart, issus des observations et des recherches conduites par l'équipe d'enseignants et de formateurs associés au sein de l'Institut Français d'Education (IFE, ex-INRP, ENS de Lyon). Les participants au séminaire pourront eux aussi être sollicités pour des apports de matériaux concrets en vue de diversifier les sources de pratiques analysées.

A l'issue de ce séminaire, les participants :

- auront approfondi leurs connaissances générales et pratiques sur la notion de compétences en langue et sur les situations d'apprentissage et d'évaluation où elle est mise en œuvre,
- auront diversifié et précisé leurs critères d'analyse et d'évaluation d'interactions, d'activités, de séquences, de situations d'apprentissage, de ressources, ... visant le développement de compétences en langue,
- seront en mesure de développer leurs stratégies d'intervention en utilisant ces ressources théoriques et pratiques dans le cadre de leurs fonctions de recherche, de formation ou d'encadrement.

Méthodes : Situations de travail interactives ayant pour objet l'analyse de ressources, de séquences, d'interactions enregistrées et de productions d'élèves issues des classes des enseignants associés. Temps de synthèse, d'apports théoriques et de lectures didactiques offrant l'occasion d'analyses plus poussées éclairant les pratiques.

Contenus : Seront abordés entre autres les aspects suivants des compétences (descriptif détaillé des contenus dans la grille journalière qui suit) :

- 1) l'analyse des tâches et la cohérence de leurs composantes,
- 2) les actions réelles et les opérations cognitives et discursives, constituant des compétences,
- 3) le changement de perspective sur l'évaluation introduit par les compétences,
- 4) les rôles des enseignants et des apprenants, la diversification des contrats didactiques,
- 5) les dispositifs et parcours d'apprentissage, les choix curriculaires collectifs,
- 6) les compétences professionnelles des enseignants et leur évolution.

Organisation de la formation

La formation est organisée dans les locaux de l'IFE, à Lyon, sur quatre journées pouvant se subdiviser en deux modules de deux jours chacun. L'inscription à un seul des deux modules est possible. Cependant, étant donné leur complémentarité, la présence à l'ensemble des quatre journées est préférable par rapport à la cohérence d'ensemble du séminaire.

Le module 1, intitulé *Le développement des compétences en langue étrangère*, aura lieu les 10 et 11 octobre 2011. Le module 2, intitulé *L'évaluation des compétences en langue et l'organisation collective des progressions* aura lieu les 12 et 13 octobre 2011.

Par ailleurs, cette formation peut être organisée de façon décentralisée, en totalité ou en partie, sous des formes et pour des durées à négocier (par convention) avec les académies intéressées.

Évaluation des participants

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

- journal de réflexion pouvant aboutir à un document de synthèse sur une des questions soulevées par la formation,
- production d'un outil d'intérêt commun, par exemple fiche de mutualisation de situations didactiques, fiche d'observation de séquences, etc.

Intervenants

Alain Pastor, IFÉ, ENS de Lyon, UMR ICAR (CNRS ; Université Lumière Lyon 2 ; ENS de Lyon - IFÉ), Colette Brun-Castelly, IA-IPR d'espagnol, académie de Grenoble et des enseignants associés à l'IFÉ, membres de l'équipe Plurilinguisme et Éducation.

Mots clés

Activité conceptuelle - approche par compétences - capacités - CECRL - enseignement des langues - évaluation - interdisciplinarité - perspective actionnelle - plurilinguisme - progressions - socle commun - travail enseignant.

Module 1 : Le développement des compétences en langue étrangère

Lundi 10/10

Analyse de tâches, constituants des compétences

- Les rapports entre les pratiques en langue étrangère et les pratiques langagières extrascolaires de référence : contextualisation des activités (action et cognition situées), socialisation par le langage, spécificité des situations d'usage didactiques par rapport aux situations d'usage non didactiques.
- Les éléments constitutifs des tâches de communication (activités langagières et langue, mais surtout contexte et texte) et leur agencement : cohérence linéaire dans le déroulement des activités, cohérence cognitive autour des tâches de synthèse.
- La fonction nouvelle des textes oraux et écrits et la notion de genre dans le développement des compétences en langue : du texte objet d'étude au texte pratique effective de la langue, dépendance de la langue (lexique, syntaxe, phonologie) par rapport aux textes.
- Les tâches dans les disciplines enseignées en langue étrangère (DNL) : articulation et intégration des compétences langagières et des compétences disciplinaires, coordination entre les deux enseignements.
- Les tâches impliquant l'usage des TICE : changements induits par les technologies dans les configurations habituelles d'interaction langagière.

Mardi 11/10

L'activité des apprenants : actions et opérations

- De la description des tâches et de leurs composants à celle de l'activité réelle des apprenants : les compétences discursives en situation complexe ; analyse de travaux écrits et d'interactions orales.
- Liens entre fonctionnement intersubjectif (externe, interactions) des apprenants et fonctionnement intrasubjectif (interne) : des actions aux opérations discursives et cognitives.
- Les processus cognitifs mobilisés dans les tâches : l'asymétrie réception / production, le développement des stratégies, la régulation partagée de l'activité langagière etc.
- Les activités métalinguistiques dans la perspective actionnelle : analyse d'erreurs et stratégies de traitement (conceptualisation, contextualisation, procéduralisation), de la "correction" aux tâches métalinguistiques.
- Place de la conceptualisation dans le développement des compétences : les représentations fonctionnelles de l'action et leurs effets dans les tâches de synthèse.

Les rôles des enseignants et des apprenants : formes de contrat didactique

- Les trois "paliers" de l'autonomie : contrôle de l'efficacité, contrôle de l'efficience, contrôle de la pertinence.
- Le processus d'autonomisation des apprenants : différenciation et évolution des formes de contrat didactique (rôles de l'enseignant et des apprenants) selon les types de situations.
- La nature du travail enseignant dans la perspective actionnelle : conception du milieu didactique et formes d'intervention... De l'enseignement direct à l'enseignement indirect (par les situations).

**Module 2 : Évaluation des compétences et organisation des progressions.
Les compétences professionnelles des enseignants**

Mercredi 12/10

L'évaluation des compétences et des acquis

- De l'évaluation différentielle à l'évaluation référentielle : ce qui change dans l'évaluation des compétences. Peut-on s'accommoder de deux cultures évaluatives différentes ?
- Les "objets" et les outils de l'évaluation par compétences : usage des différents types de descripteurs et des paliers de complexification (échelles de compétences)
- L'institutionnalisation des objectifs et le rôle des évaluations collectives dans un établissement.
- L'évaluation des compétences comme processus dynamique au service des apprentissages : différenciation des pratiques d'évaluation selon les objets, les moments, les tâches, les "agents" impliqués, ... De l'évaluation à la régulation des apprentissages.
- Les fonctions et les finalités de l'évaluation : du contrôle à l'évaluation "inclusive".

L'organisation des progressions

- Programmes et référentiels, quelle utilisation complémentaire pour déterminer les progressions ?
- Les familles de situations : paramètres de détermination des familles et effets sur les progressions, adaptation aux types de situations et de publics.
- Les référentiels et le curriculum : des objectifs terminaux à la conception des parcours d'apprentissage.

Jeudi 13/10

Dispositifs et parcours d'apprentissage : les groupes de progression

- Vers une organisation collective des parcours d'apprentissage à l'échelle de l'établissement ? Paramètres pour l'organisation de groupes de progression : effectifs et composition des groupes (classes, cohortes, groupes restreints, ...), choix et continuité des objectifs (effets de la densification ou de la dispersion), articulation du temps institutionnel et du temps didactique, etc.
- Exemples de "scénarios curriculaires", comparaison et analyse.
- Finalités des groupes de progression : différenciation et/ou démocratisation ?

Analyse de pratiques et compétences professionnelles

- Deux points de vue différents sur les situations d'enseignement apprentissage et l'efficacité de l'enseignement. 1) Outils d'observation, de régulation et d'évaluation des pratiques d'enseignement. 2) Outils d'observation, de régulation et d'évaluation des interactions dans les classes.
- L'enseignement par compétences et ses implications sur le travail des enseignants, analyse de situations d'enseignement : obstacles récurrents dans la conception des situations et les interventions des enseignants, indicateurs de cohérences en construction.
- L'observation de situations d'enseignement et les contenus des formations d'enseignants : quels leviers pour des formations efficaces ?
- Compétences d'enseignement et compétences de formation en FI et FC : nécessité de l'isomorphisme enseignement / formation (mises en situation) et nécessité de son dépassement : distinguer et agencer les phases d'une formation selon leurs fonctions.

