

Compte-rendu de l'Université d'Été du secteur langues du GFEN Vénissieux - 24, 25 et 26 août 2010

Depuis l'apparition de nouveaux programmes et la publication du Cadre Européen Commun de Référence, le travail sur les compétences et la perspective actionnelle ont conduit à des renversements dans l'enseignement-apprentissage des langues, qui obligent à penser différemment la question de l'activité de l'apprenant et de l'enseignant.

Ces renversements dans l'enseignement des langues obligent à penser la question de l'activité de l'apprenant comme celle de l'enseignant.

Quelles sont les compétences nécessaires à l'enseignant pour inventer et mettre en œuvre des situations propices à l'activité et à l'apprentissage des apprenants ? Quelles sont ces situations, ces activités qui permettent de (se) construire les compétences pour une autonomie langagière ? Quel regard sur les apprenants, acteurs sociaux et usagers de la langue, "Tous capables" ?

C'est cet objet de travail que s'est fixé le Secteur Langues du GFEN lors de sa troisième Université d'été qui s'est tenue les 24, 25 et 26 août 2010, à l'école Jean Moulin de Vénissieux (banlieue lyonnaise). 70 participants venus de tous horizons (enseignants, formateurs, inspecteurs pédagogiques...), des quatre coins de France et même de Belgique ont pu se pencher sur la question des langues sous l'intitulé "Construire des compétences : quels choix pédagogiques et didactiques ?".

Pour mettre tout de suite en questionnement, le couloir d'accès aux locaux était tapissé de citations de chercheurs sur les compétences : première mise en effervescence des esprits avant d'attaquer les travaux.

En voici un florilège :

- *Il n'est pas évident de donner une définition des "compétences" et ceci n'est pas sans conséquences sur son utilisation. Jacques NIMIER*
- *l'inconvénient d'une compétence, c'est précisément qu'elle ne se voit pas en elle-même. Eveline CHARMEUX*
- *Les compétences sont à la mode dans l'Education Nationale et dans les entreprises. Ce n'est pas vraiment nouveau, puisque ce mouvement a commencé à prendre forme il y a plus de vingt ans dans l'Education Nationale. Gérard VERGNAUD*
- *L'approche par compétences est une façon de prendre au sérieux, avec d'autres mots, une problématique ancienne, celle du "transfert de connaissances". Philippe PERRENOUD*
- *Le terme de compétence(s) revient comme un leitmotiv dans le CECR, environ 300 fois au singulier et 150 fois au pluriel. Dictionnaire pratique du CECR*
- *En éducation, le succès des compétences veut réagir à la faible opérationnalité des connaissances académiques. Mais elles apparaissent comme des réponses discutables à un réel problème, en renforçant involontairement le behaviorisme au lieu de promouvoir la saveur des savoirs. Jean-Pierre ASTOLFI*
- *Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations. Philippe PERRENOUD*
- *Les « compétences générales » sont impossibles à évaluer précisément. Je suis obligé, pour évaluer, de contextualiser à une situation, un contenu ou une discipline. Bernard REY*
- *Aujourd'hui nul ne sait véritablement évaluer des compétences, sauf sans doute en formation professionnelle. Philippe PERRENOUD*

- *Le résultat d'un travail ne dit rien sur les compétences cognitives mises en œuvre par le sujet. C'est dommage, mais c'est comme ça... Bernard REY*
- *Quand on parle de compétences dans la vie courante, on parle de possibilité de déterminer « ce qu'il y a lieu de faire » lorsqu'il est confronté à une tâche inédite ou complexe, qui n'est pas que la réplique de ce à quoi il a été entraîné. Bernard REY*
- *« Compétence » a en fait dans ces expressions le sens d' « activité langagière ». Or dans les textes officiels, la CE, CO, EE, EO, l'interaction langagière et la médiation sont appelées des « activités langagières », et non des « compétences ». Christian PUREN*
- *L'appellation « groupes de compétences » entretient de ce fait une confusion entre approche communicative et perspective actionnelle, en laissant croire que parler, écouter, écrire, lire, interagir, traduire ou reformuler seraient des « compétences », c'est-à-dire des « capacités à faire » au même titre que la capacité à « réaliser une fête des langues dans votre établissement », « créer le site Internet de votre classe » ou « organiser un séjour linguistique à l'étranger (...). Christian PUREN*
- *Faisons jouer pour la constitution de ces groupes (de compétences) non pas l'évaluation individuelle, qui n'entraîne en soi aucune dynamique collective, mais tout au contraire la solidarité entre faibles et forts appartenant au même groupe-classe face à des élèves d'autres groupes-classe, dans un esprit d'émulation à la fois positive, collective et durable. Christian PUREN*
- *La tâche de l'école est de permettre que chacun y développe les compétences indispensables à une vie de citoyen libre, dans un pays qui se prétend démocratique, et qui ne peut l'être, que si chacun dispose de ces compétences. Eveline CHARMEUX*

L'ouverture des travaux a situé les trois journées de travail dans le contexte politique et pédagogique : 1. une présence nombreuse à cette université comme réponse au déni de pédagogie manifesté en haut lieu ; 2. une question épineuse et controversée — celle des compétences — qui ne peut se réduire à des questions d'organisation administrative ¹.

La première journée portait sur la question de « *L'activité de l'apprenant* ». Tous les participants ont commencé par vivre une même démarche (un classique du Secteur Langues), « *Que peut-on faire ?* », de Alain Pastor vécue en quatre langues différentes : anglais (Christine Serres), espagnol (Florence Mazet), occitan (Pascal Sebat) et catalan (Sylvain Galy). Ils ont pu ainsi se placer dans la position d'un apprenant débutant, interroger l'entrée dans une langue étrangère et la mise en activité des apprenants puis analyser leur vécu lors de croisements communs.

Cette démarche est particulièrement intéressante pour différentes raisons :

*A – Elle peut se traduire dans **n'importe quelle langue** et peut donc être animée par un formateur quelle que soit sa langue de prédilection (...)* ;

B – Elle se déroule dans une langue simple, très circonscrite (...) Elle montre qu'on peut proposer des situations très impliquantes avec des moyens linguistiques très limités (...) ;

*C – Elle ne repose pas du tout sur la simulation de situations pseudo-réelles de communication mais sur l'imaginaire, la fantaisie, le détournement d'objets réels, ce qui convient mieux aux enfants. Elle permet de "vivre" le fait qu'une **situation de communication** n'est intéressante que si elle présente un **ENJEU** pour les participants : (...) défi de la remise en ordre du puzzle, du spectacle collectif, de la représentation individuelle ;*

*D – Elle montre que l'approche d'une langue avec de jeunes enfants [ou des débutants] est **pragmatique avant d'être linguistique** (...)* ;

¹ Voir l'Ouverture : <http://gfen.langues.free.fr/activites/activites.html>

E – Elle pose la question de **l'utilisation du document enregistré** qui n'est pleinement utile que si les élèves sont déjà rentrés dans une situation d'activité lorsqu'ils l'ont à l'écouter (...);
F – Elle met bien en lumière les trois moments essentiels (pas forcément situés dans une chronologie figée) par lesquels doit passer l'apprenant, chacun ayant sa fonction sur le plan des compétences langagières à développer :

- 1) compréhension globale de la situation, de ce qui se passe (...);
- 2) compréhension détaillée de la langue, que j'appelle repérage (...);
- 3) expression (production) orale (...);

G – *Projet social... l'apprentissage d'une langue ne peut se dérouler que selon des **modalités collectives** suscitant échanges et interactions (...)*².

L'après-midi, l'observation et l'analyse de la vidéo d'une situation de classe d'espagnol (4^{ème} LV2 niveau A1), conduite par Maria-Alice Médioni, nous a permis de nous interroger sur ce que l'enseignant ne voit pas lorsqu'il fait son cours et d'évoquer la question de la mobilisation de l'apprenant, de sa posture dans la classe et dans l'apprentissage et de nous interroger sur la construction de compétences.

A travers des extraits vidéo et des transcriptions — ce que l'enseignant peut rarement s'offrir dans sa pratique quotidienne —, l'observation d'un groupe d'élèves, et particulièrement de l'une d'entre eux, a permis de mieux cerner comment une mise en situation de type auto-socio-constructiviste pouvait permettre le déplacement de la posture de l'élève de la passivité à la mobilisation, de voir plus finement quels sont les leviers ou au contraire les obstacles dont peut tenir compte l'enseignant.

"*L'activité de l'enseignant*" était le fil conducteur de la deuxième journée. Trois ateliers étaient menés en parallèle.

Valérie Péan et Muriel Renard nous ont présenté un atelier en espagnol où la mise en activité de l'apprenant met en évidence le dépassement de soi à travers les liens entre la vie l'artiste mexicaine Frida Kahlo et son œuvre³; Agnès Mignot a proposé une approche de l'allemand en primaire conduisant à l'appropriation puis à la représentation d'un conte *Hans im Glück*⁴; Michèle Prandi nous a fait découvrir l'univers d'Andy Warhol en nous amenant à préparer la visite d'une exposition puis à créer en anglais au travers de cette peinture ("Andy Warhol, l'œuvre ultime"⁵).

Le croisement de ces ateliers s'est articulé l'après-midi autour de la question des compétences de l'enseignant. Eveline Charmeux, professeur honoraire à l'IUFM de Toulouse et chercheur en pédagogie de la lecture, est ensuite intervenue sur la même question. On trouvera son intervention sur le site du Secteur Langues : <http://gfen.langues.free.fr/activites/activites.html>

Lors de la dernière journée, chacun a pu réfléchir à la question "*Comprendre pour apprendre*". Il s'agissait de s'interroger sur le "ça a marché", de mettre en évidence l'importance de la métacognition, de l'analyse réflexive et de la conscientisation dans toute situation d'apprentissage. Pour cela, les participants pouvaient choisir entre trois ateliers.

² Alain Pastor, *Livret du formateur*, Equipe LVE, Académie de Lyon, Juin 1996. On trouvera le descriptif de cette démarche in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999 (3^{ème} édition : 2010), pp. 30-35.

³ Voir le descriptif in CRAP, *Cahiers pédagogiques*, « Enseigner les langues avec le Cadre européen », HS n° 18, avril 2010, pp. 81-84. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339>.

⁴ Voir le descriptif in <http://gfen.langues.free.fr/>.

⁵ Voir le descriptif in GFEN Secteur langues, *25 pratiques pour enseigner les langues*, Chronique sociale, Lyon, 2010, pp. 230-234.

Victoria Natter a présenté "L'album et la visioconférence" ⁶ ou comment appréhender différemment un album de jeunesse en primaire en travaillant avec des correspondants anglais par le biais de la visioconférence ; Myriam Dufort N'Diaye a revisité les premiers jours de cours en espagnol grâce à "L'élève mystérieux" ⁷ ou comment débiter l'année scolaire en remobilisant et en étendant le vocabulaire des présentations et comment familiariser les élèves d'une nouvelle classe à la phase d'analyse réflexive. Valérie Soubre, pour "Les p'tits plaisirs", a utilisé l'ouvrage de Philippe Delerm, *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules* afin de réaliser un café littéraire sur le thème des petits plaisirs quotidiens, tout en interrogeant le lien entre les pratiques culturelles et interculturelles et la langue ⁸.

L'après-midi, par le biais de textes et de l'extrait d'une autre vidéo tournée en classe de 4^{ème} LV2 (niveau A1), Maria-Alice Médioni nous a permis d'appréhender un peu mieux la place de la conscientisation dans la question des compétences et de nous demander si l'on peut vraiment apprendre sans comprendre. « *Réussir n'est pas comprendre* », disait Piaget, et l'on sait qu'il n'y a pas d'apprentissage sans conscientisation. D'où la nécessité des régulations, de l'analyse réflexive et de la co-réflexion qui a été mise en avant lors de cette dernière plage de travail de l'Université, avec la présentation d'un certain nombre d'outils d'évaluation formative (fiches d'auto-évaluation, exemples de compte-rendu d'analyses réflexives...) permettant de (se) donner à voir le travail et l'évolution réalisés, c'est-à-dire de se voir avancer. Avec le rappel de quelques spécificités du travail de conscientisation : c'est une activité qui doit être régulière, qui n'est pas forcément solitaire et qui, même si elle permet — et parce qu'elle permet — de mieux voir ce qui reste à travailler et à apprendre, doit être avant tout un recueil de réussites.

L'Université d'été s'est déroulée dans l'enthousiasme et de nombreux contacts ont été pris. Chacun a pu découvrir ou redécouvrir les partis pris du GFEN et ses pratiques. En ces temps de remise en cause gouvernementale de la nécessité de toute forme de pédagogie, il est encourageant de voir la forte mobilisation d'enseignants et de formateurs pour vivre ensemble des situations et des réflexions autour de leurs pratiques professionnelles.

Secteur Langues du GFEN

⁶ Voir le descriptif in <http://gfen.langues.free.fr/>.

⁷ Voir : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques_commencer_1_annee.html.

⁸ Voir le descriptif in <http://gfen.langues.free.fr/>.