



HAL
open science

De la tâche simple à la tâche complexe (Haziniango na haziziro). Quelles évolutions pédagogiques et évaluatives ?

Claude Springer

► To cite this version:

Claude Springer. De la tâche simple à la tâche complexe (Haziniango na haziziro). Quelles évolutions pédagogiques et évaluatives ?. Évaluation des compétences en français. Enjeux actuels en contextes plurilingues et pluriculturels, Dec 2017, Moroni, Comores. hal-01709031

HAL Id: hal-01709031

<https://hal.science/hal-01709031>

Submitted on 14 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la tâche simple à la tâche complexe (Haziniango na haziziro).

Quelles évolutions pédagogiques et évaluatives ?

Claude Springer, Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage

Communication présentée aux Journées d'études à l'université des Comores, Moroni, 6-7 décembre 2017 : « Évaluation des compétences en français. Enjeux actuels en contextes plurilingues et pluriculturels.

Résumé :

Cet article a pour but de clarifier les approches méthodologiques en présence dans de nombreux pays dont ceux de l'Océan Indien (pédagogie par objectif, approche communicative, approche par compétence, approche actionnelle, approche par tâche) dans le cadre de l'enseignement des langues (dont le français langue seconde et étrangère) et d'autres disciplines (en particulier les mathématiques et le français langue maternelle). L'étude s'appuie sur le Cap Vert, les Comores et Madagascar. L'objectif est de montrer la nécessité de faire évoluer la pédagogie vers la prise en compte de la notion de compétence et de tâche sociale complexe. Une des questions soulevées est de savoir si l'évolution impulsée par le Cadre européen commun de référence pour les langues s'inscrit dans le mouvement général de la compétence.

Mots clés : compétence, objectif d'apprentissage, problème ouvert, tâche complexe, didactique des langues, compétence de communication, Cadre européen commun de référence

Abstract:

This article aims to clarify methodological approaches in many countries including those of the Indian Ocean (mastery learning, communicative approach, competency-based approach, action-based approach, task-based approach) in the context of languages (including French as a second and foreign language) and other disciplines (especially mathematics and French as mother tongue). The study is based on Cape Verde, Comoros and Madagascar. We would like to show the need to change pedagogy towards taking into account the notion of competence and complex social tasks. One of the questions raised is whether the evolution promoted by the Common European Framework of Reference for Languages is part of the general movement of competence.

Key words: competence, learning objective, open problem, complex task, language didactics, communicative competence, Common European framework

1. Introduction : à l'écoute des souhaits des enfants

Il est de toute évidence contraire aux usages scientifiques de présenter deux sondages en guise d'ouverture et de problématisation. Pourtant, je vais enfreindre cette règle en m'aventurant dans des considérations subjectives. Mais n'est-ce pas, comme l'a montré Bergson (1907) dans sa réflexion sur le vivant, la seule possibilité quand on s'intéresse aux questions éducatives qui sont d'une haute complexité et dans lesquelles nous sommes personnellement engagés d'une manière ou d'une autre ? Deux enquêtes récentes vont servir de guide à ma réflexion.

Le thème des Journées d'études renvoie à l'évaluation des compétences, linguistiques et professionnelles, des enseignants. De nombreux écrits scientifiques s'intéressent à la question de la didactique professionnelle (par exemple Lenoir et Pastré, 2000) et à l'évaluation en

langues en situation plurilingue (par exemple Huver et Springer, 2011). Mais, une fois n'est pas coutume, donnons la parole aux enfants eux-mêmes, ces « acteurs sociaux » trop souvent ignorés qui jouent pourtant le premier rôle sur la scène éducative.

Le dernier sondage de l'Unicef France, à l'occasion de la journée des droits des enfants 2017, présente quelques résultats qui me paraissent tout à fait pertinents. Les enfants ont conscience de l'importance de l'école : elle devrait être offerte à tous les enfants dans le monde ; elle devrait être gratuite et de qualité ; elle devrait aussi viser à les rendre heureux et fiers ; elle devrait enfin leur permettre d'assurer leur avenir. Voilà pour des finalités bien pensées. L'école est également, pour eux, un lieu essentiel de socialisation qui leur permet de rencontrer leurs amis, de vivre des expériences sociales partagées. Nous avons là un deuxième point essentiel bien souvent ignoré par les spécialistes qui ne prennent en considération que les contenus disciplinaires. Pour expliciter notre thématique, ils affirment très clairement que les méthodes éducatives ne fonctionnent pas, qu'il faudrait les améliorer, les changer pour faciliter les apprentissages. Ils veulent une réforme des pratiques pédagogiques. Par exemple, ils ne voient pas l'intérêt d'apprendre par cœur et ne veulent plus écouter les enseignants sans bouger. Ils souhaitent moins de cours théoriques, plus d'ateliers, de travail par projets. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, ils souhaitent une évaluation de leurs compétences moins punitive. Ils proposent de remplacer les notes par des mots qui permettent de mieux comprendre leurs résultats. L'évaluation actuellement ne récompense pas la progression de l'élève. Elle ne fait que pointer du doigt ceux qui ont des notes faibles, en les dévalorisant aux yeux des autres. N'avons-nous pas dans ces propositions le cœur de notre problématique ? Ces enfants ne disent-ils pas dans des mots simples mais percutants ce qui devrait nous préoccuper ?

Voyons maintenant ce que peut apporter le deuxième sondage. La dernière enquête Pisa 2015 analyse la capacité des enfants à résoudre des problèmes ensemble (Collaborative problem solving/résolution collaborative de problèmes, 21.11.2017). Cette enquête, sur un aspect totalement négligé par les spécialistes, se justifie par le fait que la vie moderne et digitalisée a de plus en plus besoin de personnes capables de travailler ensemble. Les capacités collaboratives n'avaient jusqu'ici pas été analysées et prises en compte par les enquêtes internationales. Quelles sont les conclusions ? L'enquête souligne qu'« Il n'existe aucune différence de performance significative entre les élèves favorisés et défavorisés, ou entre les élèves issus ou non de l'immigration, après prise en compte de la performance en sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques. Les filles restent toutefois plus performantes que les garçons, avec des scores supérieurs de 25 points, après prise en compte de la performance dans les trois grands domaines PISA. » Ainsi, dans la plupart des 52 pays interrogés, les élèves ont une attitude positive à l'égard de l'apprentissage collaboratif. Les filles ont tendance à plus favoriser le relationnel que les garçons et sont ainsi d'accord pour travailler en équipe plutôt que seules. Cette enquête n'est pas sans intérêt dans la mesure où elle montre que l'apprentissage collaboratif, dans le cadre de projets dont l'objectif est de résoudre des problèmes complexes, est bien accueilli par les élèves, filles et garçons, favorisés ou pas. Les réticences didactiques relèveraient donc plus des enseignants et concepteurs de programmes que des enfants. L'enquête permet aussi de voir et d'analyser les cas moins concluants. Pisa montre que « 28 % des élèves ne sont capables de résoudre que des problèmes collaboratifs simples, quand ils y parviennent ». C'est le cas des élèves français, par exemple, qui réussissent très moyennement. Cela ne saurait nous étonner puisque le système éducatif français reste majoritairement imperméable à ce type de pratique pédagogique. Les meilleurs résultats ont été obtenus par des élèves (en particulier à Singapour) qui sont capables de résoudre des problèmes complexes en collaboration. Ils ont su surmonter les obstacles et les divergences ensemble. Ce dernier point n'est pas non plus surprenant étant donné que ces pays caracolent en tête des enquêtes comparatives de Pisa (c'est le cas aussi de la Finlande).

On pourrait penser que les pays qui réussissent se sont ouverts à des pratiques pédagogiques qui vont dans le sens de l'apprentissage collaboratif (Springer, 2018) et des projets complexes. On pourrait également intégrer le fait que le développement de l'intelligence des enfants a besoin d'être nourri par des questions qui sollicitent à la fois leurs prises de décision et la confrontation de leurs points de vue dans un collectif. Cette deuxième enquête vient donc compléter de manière significative la problématique de notre réflexion.

Nous pouvons en tirer un ensemble de questions, auxquelles je ne vais pas répondre en totalité, bien entendu. Quelles sont les méthodes actuellement en jeu ? Favorisent-elles la résolution de tâches complexes en collaboration ? Permettent-elles d'évaluer positivement et de prendre en compte les savoir-être réflexifs et collaboratifs indispensables aujourd'hui ? S'agit-il de méthodes qui prennent le jeune dans sa globalité, dans son besoin de vivre des expériences avec d'autres, d'apprendre autre chose que de l'utile, de poursuivre ses désirs, ses rêves qui sont le moteur des apprentissages et de la vie ? La didactique des langues s'inscrit-elle dans ces réflexions ou continue-t-elle à faire cavalier seul en ignorant ces questions éducationnelles fondamentales, en réduisant l'apprentissage aux aspects purement (socio)linguistiques, comme le regrettait Galisson (1982) ? La formation linguistique des enseignants dans l'espace plurilingue des Comores ne devrait-elle pas s'inscrire dans cette dynamique ?

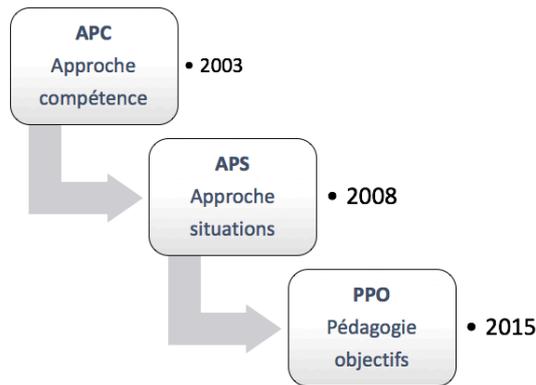
Je vous propose de retenir les questions suivantes : quelles méthodes sont en cours dans l'Océan indien (Madagascar, Comores uniquement, je n'ai pas d'informations sur Maurice mais je m'appuierai sur le Cap Vert que j'ai pu observer récemment et qui est assez proche de nos préoccupations) ? Comment comprendre la notion de compétence ? Comment la didactique des langues se situe-t-elle dans le mouvement de la compétence ? Quelles sont les conséquences pour les pratiques évaluatives ?

1. Quelles sont les approches méthodologiques en présence ?

Deux exemples vont nous permettre d'identifier les approches méthodologiques actuellement proposées : celui de Madagascar et celui du Cap Vert.

1.1. L'exemple de Madagascar

L'exemple de Madagascar est particulièrement intéressant non seulement parce que c'est le pays le plus lié aux Comores mais aussi parce qu'il a proposé différentes méthodologies d'enseignement pour la formation des enseignants (je m'appuie pour cette partie sur la thèse en cours, que je dirige, de Mirindra Ramanampiarivola). Pour faire face à l'augmentation du nombre d'élèves, en cohérence avec le programme international de l'Éducation pour tous, il a fallu recruter de nombreux enseignants qui n'avaient pas forcément fait des études poussées. Les associations de parents d'élèves, Fikambanan'ny Ray Amandrenin'ny Mpianatra (FRAM, association de parents d'élèves), ont pris en charge ces maîtres FRAM, connus aussi sous l'expression « mpampianatra daba » ou maître « bidon de riz » puisqu'on les paye de cette manière. Trois approches méthodologiques ont été testées pour améliorer la qualité de la formation des maîtres et donc de l'enseignement et des résultats scolaires.



La première approche a été l’approche par les compétences (APC), mise en place par le BIE belge, comme ce fut le cas aux Comores. Il s’agissait de remplacer la méthode traditionnelle qui n’apportait pas les résultats escomptés et qui ne permettait pas de lutter efficacement contre l’illettrisme. De 2003 à 2007, l’ensemble des enseignants du primaire ont été formés à l’APC. Pour diverses raisons, une nouvelle réforme est engagée en 2008 avec une nouvelle approche, cette fois d’obédience canadienne, l’approche par situations. L’approche par situations présente un double intérêt : clarifier les situations problèmes à résoudre (il s’agit de viser une compétence en action) et intégrer le malagasy. Enfin, on assiste depuis 2015 à un retour à la pédagogie par objectifs. La raison de ce choix curieux est donnée à la Une du *Trésor Public Malagasy* (www.tresorpublic.mg/?p=17277) : « Selon l’avis du Directeur Général de l’Éducation Fondamentale et de l’Alphabétisation (DGEFA), "ce ne sont pas les enseignants qui ne sont pas efficaces, mais plutôt les approches pédagogiques ayant été utilisées. Avec l’APO, il suffit de montrer directement aux élèves l’objectif à atteindre pour qu’ils réussissent leurs études". » Cette explication peut sembler surprenante, nous verrons qu’elle est largement partagée. Une évaluation des réformes malgaches, réalisées par l’Unicef en 2013, montre l’extrême confusion sur le terrain avec des changements méthodologiques de ce type :

CP1-CP2-CE	CM1	CM2	6 ^e Année	7 ^e Année	Collège (4 ^e et 3 ^e)
APS	APS	APC	APS	PPO	PPO

Face à ces incohérences, et très logiquement, les enseignants n’appliquent pas les instructions ministérielles :

Figure 32: Proportion des enseignants dans les CISCO Réforme rapportant les raisons pour lesquelles ils n'appliquent pas le programme APS (64 réponses)



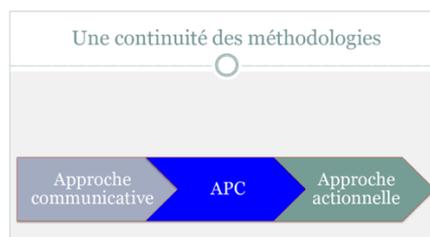
Source : Enseignants dans les CISCO Réforme de cette étude

Un premier constat s'impose : ces approches importées du monde occidental n'ont pas vraiment été comprises et adoptées par les enseignants. Une grande confusion méthodologique règne. Cette confusion n'est pas, pour moi, anecdotique ou contextuelle mais générale. Il va nous falloir tenter d'apporter des éléments de clarification.

1.2. L'exemple du Cap Vert

Ce deuxième exemple concerne la formation des enseignants en FLE (français langue étrangère). Le Cap Vert fait partie de l'espace lusophone mais également de l'espace économique de l'Afrique de l'Ouest à dominante francophone. Une connaissance de base en français est censée être un atout économique pour les jeunes. La langue d'enseignement est le portugais, la langue vernaculaire le créole, avec des variétés sur l'archipel. La diaspora capverdienne est importante, les échanges via internet sont une réalité et une nécessité, comme c'est le cas pour les Comores. Pour améliorer la qualité de la formation linguistique en FLE, un programme a été conçu en 2012/13 sous la conduite d'un expert du Ciep (Centre international d'études pédagogiques). Logiquement, le programme de formation s'inscrit dans les principes du Cefr (Cadre européen commun de référence pour les langues) et s'appuie sur les activités de la certification Delf. Il doit également prendre en compte la réalité éducative locale qui relève de l'approche par les compétences. Le schéma suivant propose une continuité des approches sur un axe chronologique qui indique la cible méthodologique visée (ces informations sont prises sur le site de l'Adef) :

Propositions ADEF / CIEP (2012/13)



Selon ce schéma, nous avons à un extrême de la chronologie l'approche communicative (AC) et à l'autre extrême l'approche la plus récente, l'approche actionnelle, méthodologie de référence aujourd'hui. Notons que ce schéma fait l'impasse sur l'approche traditionnelle locale qui est pourtant, et sans aucun doute possible, dominante. Par ailleurs, si l'on peut

accepter l'idée de continuité entre APC et approche actionnelle, par le biais des compétences, il n'est pas évident de justifier une continuité de l'AC avec la suite. Nous pouvons comprendre la valeur pédagogique de ce schéma dont l'objectif est de rassurer en montrant qu'il n'y a pas de rupture méthodologique. Mais est-ce si évident ? Voyons quelques principes parmi les vingt-cinq principes qui ont été retenus pour leur « efficacité prouvée scientifiquement et sur le terrain ». Ces principes seraient en adéquation avec l'APC (« pédagogie dite « générale ») et avec l'approche actionnelle (« orientations les plus récentes de la didactique des langues étrangères »).

B. LA DEFINITION ET LA FORMULATION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Intitulé du principe	Commentaires
6. Bien définir et bien formuler les objectifs de son cours	<i>Les objectifs dépendent du programme de la classe. Leur formulation doit décrire ce que l'apprenant sera capable de faire à la fin du cours</i>
11. Prévoir une progression logique et rigoureuse	<i>La progression doit respecter la zone proximale de développement (ZPD) de l'apprenant. Elle doit également intégrer le principe de la spirale, qui veut que l'on revienne régulièrement sur les mêmes objectifs</i>
12. Ne pas passer à l'objectif suivant si l'objectif visé n'est pas atteint	<i>Afin d'éviter de créer des lacunes chez les apprenants, on accordera à l'objectif tout le temps nécessaire, mais on s'assurera qu'il est effectivement atteint avant de passer à l'objectif suivant.</i>

**PPO
Behaviorisme**

Constructivisme + Socioconstructivisme

Les principes pédagogiques 6, 11 et 12, ainsi que le titre, indiquent que nous sommes dans le cadre de la PPO et non pas de l'APC. Nous sommes face à un premier problème puisque l'APC s'est constituée en tant qu'approche nouvelle en opposition à la PPO. Par ailleurs, ces descriptifs font apparaître un problème d'alignement théorique dans la mesure où « progression rigoureuse » (de type behavioriste), progression en « spirale » (de type constructiviste) et ZDP, ou zone proximale de développement (de type socioconstructiviste), constituent des concepts qui ne relèvent pas de la même vision du développement cognitif. Cette présentation de l'évolution méthodologique est de ce fait peu cohérente. En fait, nous voyons que la PPO demeure l'approche dominante pour ce schéma et pour la formation des enseignants. Ce constat nous renvoie à l'opinion du responsable malgache sur l'intérêt de la définition des objectifs : « il suffit de montrer directement aux élèves l'objectif à atteindre pour qu'ils réussissent leurs études ».

En bref, nous trouvons, en FLE aussi, beaucoup de simplifications et de confusions méthodologiques qu'il va nous falloir clarifier. Certains vont dire qu'il s'agit là d'éclectisme (selon les propositions de Puren) et que cela n'a pas d'importance. Mais est-ce aussi évident ? Peut-on passer, comme à Madagascar, d'une approche à une autre, puis à une autre encore, etc., sans qu'il n'y ait aucune incidence du côté des enseignants et du côté des élèves ? Un élève peut-il comprendre que l'année présente il doit se contenter d'apprendre par cœur alors que l'année précédente il devait réfléchir et expliquer comment il apprend ? Il me semble difficile de défendre cette position d'autant plus que l'évaluation, c'est-à-dire pour l'élève la décision de passer dans la classe supérieure, change d'optique selon ces méthodes. Il est nécessaire pour les élèves de voir la cohérence tout au long du cycle dans lequel ils se trouvent. C'est d'ailleurs l'avis de certains enseignants comme l'a montré l'enquête malgache.

2. Quelques éléments de clarification méthodologique : des objectifs aux compétences
Les incohérences méthodologiques ayant été soulignées, il nous faut maintenant clarifier ce qui relève de la PPO et ce qui relève de l'APC.

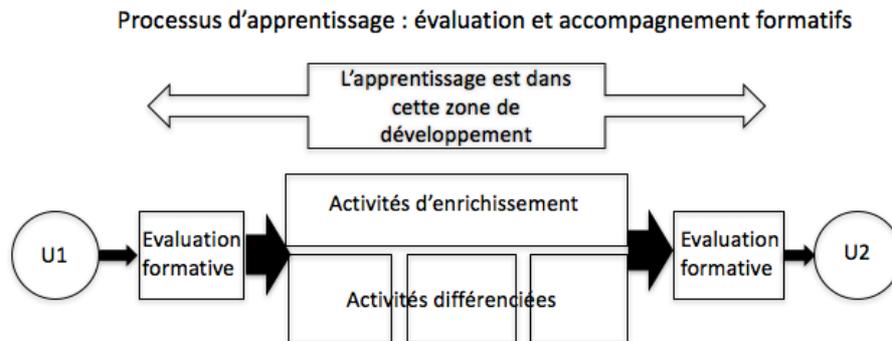
2.1 Approche par objectifs / Pédagogie de la maîtrise : simple technique de rationalisation ou méthodologie pour la réussite de tous ?

L'intention pédagogique de l'enseignant a besoin d'être explicitée par le biais d'une communication aux élèves et aux parents. C'est le rôle de la définition des objectifs pédagogiques : que se propose-t-on d'apprendre ensemble et comment apprécier les progrès réalisés ? La définition des objectifs se situe ainsi en amont de toute formation. Ce premier principe semble de bon sens. Nous avons pu voir que le Ciep propose et applique ce principe de manière stricte. Cependant, on ne peut oublier une des critiques qui concerne le cœur de la définition en comportement observable, héritage de la psychologie behavioriste. La méthodologie audiovisuelle / audio-orale en didactique des langues s'est fortement inspirée de cette mécanique. La plupart du temps, on aboutit à une liste de micro-objectifs qu'il s'agit de vérifier, l'évaluation sommative est pour cette raison le mode d'évaluation par défaut : les élèves ont-ils retenus ce qui a été enseigné. En didactique des langues, on se souvient des listings notionnels fonctionnels qui constituaient les objectifs d'enseignement dont il s'agissait de vérifier la maîtrise (début de l'approche communicative avec le niveau-seuil). Nous retrouvons l'idée naïve qui consiste à penser que si un objectif est clairement exprimé, s'il s'appuie sur un comportement observable univoque, alors on peut vérifier que l'élève a bien appris le contenu enseigné. Hameline (2000), pourtant promoteur de la définition des objectifs, reconnaissait que l'institution a fini par imposer un carcan qui a enfermé enseignants et élèves dans une logique de vérification de micro contenus aussi néfaste que la forme traditionnelle des programmes. Ce mythe pédagogique est toujours d'actualité en didactique des langues et dans d'autres disciplines.

Une première conclusion peut être formulée : d'un côté, il est important et indispensable pour l'enseignant de clarifier avec les élèves ce qui va être appris, construit ensemble ; l'évaluation formative devrait trouver une juste place pour réguler les apprentissages selon cette optique. Cependant, l'institution a trouvé dans la technologie des objectifs le moyen de mieux rationaliser et contrôler le système de formation ; l'évaluation sommative devient alors le seul mode évaluatif nécessaire. C'est la situation pédagogique que l'on peut toujours observer ici aux Comores et ailleurs aussi.

En quoi consiste l'évaluation formative ? De quoi au juste parle-t-on ? Bloom et ses collègues (1978) ont proposé de définir une procédure permettant aux élèves de mieux réussir (mastery learning). Il ne suffit pas de savoir définir un objectif d'enseignement, le plus important d'un point de vue pédagogique est de disposer d'une procédure pour repérer les difficultés d'apprentissage et proposer les aides nécessaires pour y remédier. La pédagogie de la maîtrise n'est donc pas une simple mécanique permettant de rationaliser le savoir enseigné. Elle propose un processus tourné vers l'amélioration des apprentissages avec comme outil l'évaluation formative. La taxonomie des opérations cognitives se justifie dans la mesure où il s'agit de ne pas se contenter de proposer des exercices de répétition et d'application mais de pousser les élèves vers des opérations cognitivement complexes. On comprend aisément que cet aspect de la PPO n'ait pas obtenu les suffrages des enseignants ni de l'institution. Cette démarche nécessite beaucoup d'attention, de réactions adaptées et souvent imprévisibles, et aussi de beaucoup de temps. C'est une procédure contraire à l'injonction institutionnelle de réaliser dans un temps imparti l'ensemble d'un programme de contenus. De plus, l'aspect subjectif de la démarche, le développement de l'esprit critique ainsi que le pouvoir d'agir donné aux élèves constituent des éléments qui soulèvent des craintes pour le politique. Comment comprendre ce processus d'apprentissage ? Dans la logique de Bloom, l'évaluation

formative a pour but d'assurer la régulation des apprentissages pour enclencher les actions de remédiation nécessaires afin que la majorité des élèves réussissent. On connaît les deux courbes, la courbe de Gauss, qui représente l'évaluation sommative qu'Antibi nomme la constante macabre, et la courbe de la réussite de Bloom visant 80% des élèves. Remédier ne signifie pas proposer des exercices (identiques ou nouveaux) à ceux qui n'ont pas compris mais concevoir des stratégies d'enrichissement, de correction, d'accompagnement comme le montre ce schéma (adapté de Guskey, 2005) :



En résumé, il est important de distinguer d'un côté une optique centrée sur la technologie des objectifs et la rationalisation de l'enseignement, avec l'évaluation sommative par défaut, ce qu'on nomme la PPO (optique toujours très active comme nous avons pu le voir) et, d'un autre côté, une optique que l'on pourrait nommer pédagogie « pour » la réussite des apprentissages (mastery learning) qui implique la différenciation des apprentissages (Legrand, 1986) avec l'évaluation formative et formatrice (Nunziati, 1990).

Les critiques sévères qui ont été adressées à la PPO ont concerné la première optique : listing de micro-objectifs, confusion formatif/sommatif, QCM à outrance pour évaluer les opérations basiques des processus cognitifs, etc. Cependant, Bloom était conscient de ces dérives et précisait (1978 : 578) que les processus cognitifs hauts, comme analyser, évaluer et créer, sont indispensables pour donner du sens aux apprentissages et résoudre les problèmes complexes qui caractérisent un monde en changement constant :

I find great emphasis on problem solving, applications of principles, analytical skills, and creativity. Such higher mental processes are emphasized because this type of learning enables the individual to relate his or her learning to the many problems he or she encounters in day-to-day living. These abilities are stressed because they are retained and utilized long after the individual has forgotten the detailed specifics of the subject matter taught in the schools. These abilities are regarded as one set of essential characteristics needed to continue learning and to cope with a rapidly changing world.

En didactique des langues, Tagliante (2005 : 26-27) a proposé une correspondance entre les exercices habituels et chacune de ces opérations. Les niveaux basiques sont les plus fréquemment sollicités en langues (et ailleurs) avec les exercices QCM, les questions de compréhension d'un texte et les exercices d'application. La résolution de problème et les travaux de création sont rares voire inexistantes.

En conclusion, si l'on veut donner aux enfants un sentiment de fierté par rapport à ce qu'ils apprennent et sont capables de faire, il est clair qu'il ne peut suffire de rédiger de manière univoque des objectifs pédagogiques. Les propositions des enfants lors du sondage de l'Unicef France montrent bien leur conscience de ce qui peut leur apporter quelque chose à l'école. Ils rejettent une PPO qui déshumanise et qui est tournée vers les objectifs de l'institution (course aux notes, interrogations surprises, etc.) et non pas vers une réelle prise en compte de leurs besoins d'épanouissement social et développemental. Il me semble que la Finlande a supprimé les notes pour éviter cette confusion. L'APC, avec la notion de

compétence, est-elle en mesure d'apporter des réponses à ces demandes légitimes ? C'est ce que nous allons tenter de voir.

2.2. Les approches par compétence (APC)

Personne ne doute aujourd'hui de la nécessité de former et d'éduquer des citoyens compétents capables de s'adapter et d'évoluer dans un monde globalisé, complexe et en changement technologique rapide. Le mouvement qui s'est cristallisé autour de la notion de compétence a paru être une réponse à cette nécessité d'évolution. Tous les pays sont donc concernés. Prenons l'exemple de la France. L'éducation nationale s'est dotée d'un *Socle commun de connaissances, de compétences* en 2006. Du côté des universités, la pédagogie universitaire s'intéresse depuis peu à la question des compétences. L'université a beaucoup de mal à prendre en compte ce changement de perspective, le cours magistral demeurant la méthode universitaire de transmission des connaissances par excellence. La société actuelle, hautement technologique, avec des robots capables de réaliser des tâches simples de manière plus efficace que les humains, a besoin de personnes en mesure de comprendre des situations complexes, de développer des capacités transversales et de travailler en collaboration. Qu'entend-on par compétence ?

2.2.1. Définition générale de la compétence

Le Boterf (1994) a été l'un des premiers à définir « l'étrange attracteur » qu'est la notion de compétence. Pour lui, la compétence ne se réduit pas à un savoir-faire, elle se révèle en situation, dans l'action, en d'autres termes elle n'est pas un comportement observable. La compétence ne se réduit pas aux ressources mais dans la mobilisation adéquate de celles-ci. Ce qui signifie qu'il ne suffit donc pas d'avoir des connaissances et des savoir-faire pour être compétent. C'est une observation que tout apprenant de langues fait constamment (je connais la grammaire et le lexique mais je ne sais pas communiquer). La mobilisation de ressources de manière consciente est toujours située, en action. Plusieurs termes sont souvent utilisés pour parler des situations : tâche complexe, situation-problème, situation sociale complexe, projet. Les situations de la vie quotidienne, le côté utilitariste, sont un exemple de famille de situations, rien de plus. Il ne serait pas raisonnable de réduire l'apprentissage des langues, ou des autres disciplines, à cet aspect utilitariste comme on le voit dans les manuels scolaires. À l'opposé, on peut envisager des situations de création et d'imagination, le côté poétique de la vie, pour reprendre Morin (2015), qui constitue un autre versant humain, tout aussi important. En effet, cette famille de situations d'imagination et de création constitue une partie essentielle de la vie des jeunes et des adultes : les jeux vidéos, les jeux de rôles en ligne, par exemple, sont un bon exemple de cet engouement pour des univers fictionnels ; de même le développement d'ateliers de type fablab, ou atelier de création, montre l'intérêt porté à la création et à la fabrication d'objets. Entre ces deux extrêmes on trouve différentes familles de situations qui concernent tel public plutôt que tel autre. Le Boterf distingue différentes ressources : les savoirs théoriques et les savoirs procéduraux (comprendre, appliquer pour reprendre la taxonomie de Bloom) ; les savoir-faire procéduraux (savoir procéder), les savoir-faire expérientiels (savoir y faire), qui sont à un niveau taxonomique plus élevé ; les savoir-faire sociaux, on parle aussi de savoir être ; et enfin des savoir-faire d'ordre métacognitif (traiter de l'information, apprendre à apprendre) que l'on nomme aussi savoir-faire transversaux. Ces ressources internes font intervenir des aspects inexploités jusqu'ici et touchent à la personnalité, au social, à la métacognition. En dehors des ressources internes (ressources incorporées), il existe également des ressources externes (ressources de l'environnement) comme les pairs (apprentissage collaboratif), les ressources numériques par le biais d'internet, etc. Enfin, c'est bien la mobilisation des ressources qui caractérise la compétence, c'est-à-dire le processus qui permet de faire des choix conscients et de réagir de manière adéquate (en sollicitant les ressources les plus pertinentes) dans une famille de

situations. On comprend dès lors que la compétence ne peut s'exprimer que dans le cadre de situations/tâches complexes ouvertes, c'est-à-dire qui permettent des choix, avec des opérations cognitives que l'on retrouve dans les niveaux avancés de la taxonomie de Bloom. L'APC, d'un point de vue théorique, semble ainsi vouloir prendre en compte la nécessité de former les enfants aux traitements compétents des situations complexes du monde actuel. Elle semble aussi envisager une prise en compte globale de l'homme, âme et corps, survie et rêve. C'est dans ce sens que l'APC serait une nouvelle méthodologie dont le but est de dépasser le simple traitement technique et mécanique proposé par la technologie comportementale de la PPO.

2.2.2. Pédagogie de l'intégration

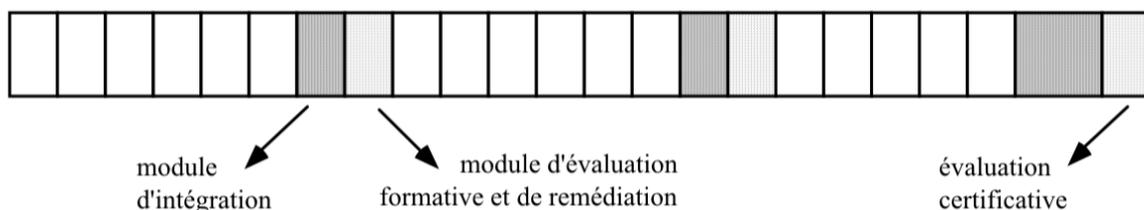
Voyons comment cela se traduit dans le domaine éducatif. On cite souvent la définition suivante (Roegiers, 2000 : 66) :

c'est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière consciente et organisée un ensemble intégré de ressources (contenant des connaissances, des habiletés et des stratégies) en vue de résoudre une famille de situations problèmes.

Nous retrouvons l'ensemble des éléments définis par Le Boterf. Le complément suivant proposé par Scallon (2004) apporte une précision utile : être compétent c'est « la capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources ou de faire appel spontanément à des ressources qui lui sont extérieures dans le but d'accomplir des tâches complexes d'une même famille. »

Il est important de souligner que la notion de compétence ne peut être que générique. La question de l'évaluation se complexifie ainsi et prend une tout autre tournure. Comment évaluer « être compétent », c'est-à-dire le fait de traiter une situation de manière compétente, dans la mesure où il ne s'agit pas de s'appuyer sur la maîtrise d'un simple savoir ni même d'un savoir-faire ? Comment prendre en compte la complexité humaine vue dans sa globalité et non pas déconstruite en unités élémentaires ? Très curieusement, est-ce pour contourner cette difficulté, que l'on parle plus des « compétences », qui sont en fait des savoir-faire, des comportements observables, que de la compétence au singulier, le fait d'être en mesure de traiter de manière compétente un problème. Ce glissement terminologique de compétence aux compétences n'est pas que sémantique. Il cache sous les habits de cette nouvelle terminologie une volonté de conservation des anciennes habitudes.

Il n'y a pas qu'une seule APC mais différentes opérationnalisations destinées au milieu éducatif. La plus connue, la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000), implémentée dans les pays africains dont les Comores et Madagascar, s'intéresse avant tout aux « compétences » scolaires de base, les fondamentaux, et à leur intégration (Roegiers, 2006). Nous observons le glissement opéré par les compétences (au pluriel) de base, que l'on trouve également dans le Socle français. La pédagogie de l'intégration (PI) propose deux phases : une première qui consiste à enseigner les savoirs et savoir-faire choisis par l'enseignant, selon les habitudes locales, souvent transmissives ; une deuxième qui comporte une situation dite complexe, l'objectif terminal d'intégration, avec une forme d'évaluation formative et de remédiation. L'évaluation certificative vient en fin de séquence ou à la fin d'un trimestre. Le schéma proposé montre comment planifier les apprentissages sur une séquence :



Roegiers (2006) donne l'exemple suivant :

Ton ami te demande ce qu'il faut faire pour lutter contre le palu. Tu as lu une bande dessinée qui porte sur la lutte contre le paludisme.

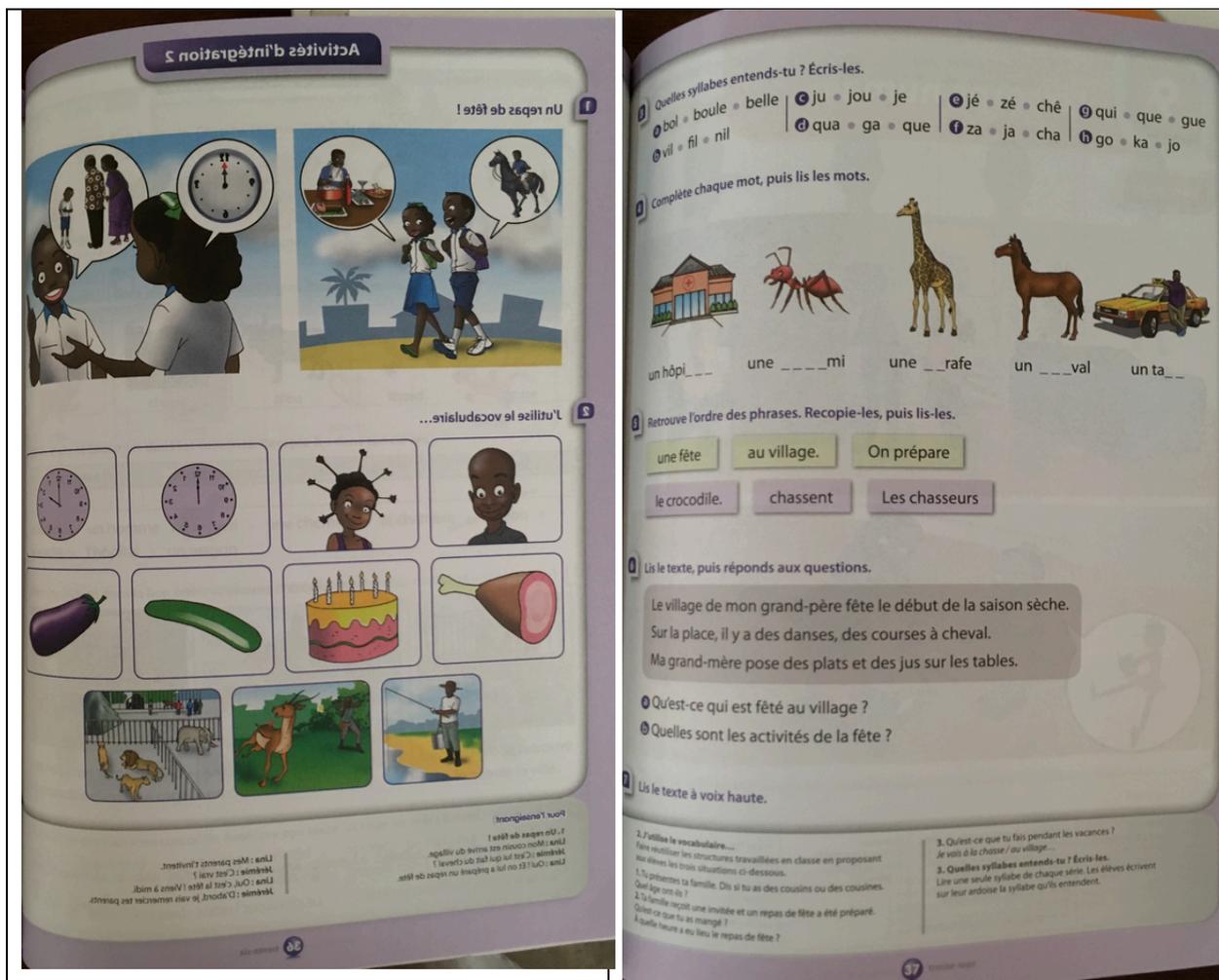


Consigne : Lis attentivement cette bande dessinée, et donne 3 conseils à ton ami pour se protéger du paludisme.

N.B. Alternative d'un niveau supérieur (pour un CE2 par exemple) : « Lis attentivement cette bande dessinée, et écris à ton ami une petite lettre dans laquelle tu lui donnes 3 conseils pour se protéger du paludisme. Parle-lui aussi des dangers du paludisme.

Dans le premier cas, la situation de communication n'est pas claire. L'élève comprend qu'il s'agit d'un exercice scolaire dont l'objectif est de vérifier sa capacité à rédiger une phrase simple en utilisant les exemples fournis par l'illustration. Il comprend aussi qu'il ne s'agit pas d'une « bande dessinée ». Il suffit à l'élève de rédiger une phrase correcte sous forme de conseil, ressource qu'il a apprise en amont. Le deuxième cas, est tout autant scolaire. Aucun jeune ou adulte, en Europe ou en Afrique, ne va écrire ce genre de lettre qui est un « faire semblant » scolaire, une ficelle pédagogique qui ne trompe aucun élève. C'est une activité d'application que l'on pourrait trouver dans des exercices de type PPO.

J'ai photographié, lors des Journées d'études de Moroni 2017, cet exemple d'objectif terminal d'intégration dans un des cahiers pédagogiques exposés.



Il y a cinq exercices : Quelles syllabes entends-tu ? Écris-les. Retrouve l'ordre des phrases. Recopie-les. Puis lis-les. Lis le texte puis réponds aux questions. Etc. On ne trouve pas de « situation-problème » ou « tâche complexe ». Ce sont des exercices scolaires élémentaires qui renvoient à ce qui a été appris en amont. La pédagogie de l'intégration est censée être une réponse à l'analphabétisme fonctionnel (lire, écrire, calculer dans une situation de vie réelle). On comprend qu'il est indispensable d'apporter à tous les enfants des bases élémentaires. Mais, faut-il vraiment enfermer les enfants dans ce rôle de perroquet ? Ne peut-on parier sur l'intelligence individuelle et collective comme le proposait l'éducation nouvelle (Freinet, Montessori, etc.) et comme le suggère l'enquête Pisa et l'affirmation des besoins des enfants de l'Unicef ? Faut-il imposer une formation fermée à certains et réserver une éducation plus ouverte à d'autres ?

À partir de ces exemples, nous pouvons dire que la version pédagogie de la PI n'est pas en cohérence avec la définition de ce que peut signifier être compétent. La PI revisite d'une certaine façon la PPO sans proposer une réelle alternative. De manière plus générale, les approches occidentales, même si elles cherchent une certaine contextualisation (la question du palu), ont le gros défaut de l'esprit postcolonial qui prend en compte avant tout les manques et insuffisances des pays émergents et ne cherche pas à donner la fierté et la puissance de se développer et d'agir ensemble selon les coutumes locales. On pense bien faire en commençant par les fondamentaux malgré une méthodologie qu'on sait inefficace. Pourtant, il y existe beaucoup d'exemples qui montrent qu'il est possible de proposer une pédagogie alternative et une vision citoyenne respectueuse des traditions. On cite l'exemple d'une école dans une région très pauvre de Rangoun (Birmanie) qui a adopté une approche engagée et solidaire

proche des pédagogies Montessori et Freinet. Les enfants apprennent ensemble malgré les différences ethniques. Ils font des expériences, des projets et participent à la gestion de l'école dans le respect des coutumes locales. Ce qui est explicitement visé, c'est le plaisir d'apprendre ensemble, la quête du bien-être des enfants et de leur désir d'apprendre et de progresser malgré la misère qui est la leur. Les valeurs de la société bouddhiste birmane sont ainsi prises en compte tout en s'inscrivant dans le mouvement mondial que nos deux enquêtes (Unicef et Pisa) ont explicité (<https://ccfd-terresolidaire.org/projets/asia/birmanie/en-birmanie-une-ecole-5757>).

2.2.3. L'approche par situations

Une autre optique, l'approche par situations ou approche située, choisit de parier sur l'expérientiel et envisage le curriculum selon des classes de situations-problèmes reliées à des problèmes de vie locaux. L'approche est plus ambitieuse. Contrairement à l'optique précédente qui s'appuie sur des référentiels de savoirs, des socles de connaissances et compétences de base, qui vont se substituer aux listings d'objectifs opérationnels de la PPO, l'optique par situations-problèmes vise à définir des ensembles de situations permettant une réelle expérience en action collective. Jonnaert et al. (2015) partent du constat que la notion de compétence a été vidée de son sens, elle a perdu sa complexité. Elle a été colonisée par les objectifs, comme nous avons pu le voir ; elle a été découpée en de nombreuses sous « compétences », tout devenant « compétence ». Les auteurs proposent une autre définition :

Une compétence se construit par des personnes en situations. Une compétence caractérise un moment particulier, celui de l'harmonie entre ces personnes et ces situations, le moment qui leur permet d'affirmer que leurs actions dans ces situations sont viables à cet instant.

Le caractère collectif de toute action sociale est affirmé. L'aspect socioconstructif et expérientiel de la démarche (une expérience active des participants) est clairement souligné. La compétence ne peut pas être standardisée, formalisée dans des comportements attendus, prévisibles. Le traitement de la situation et des ressources ne peut pas être non plus linéaire et programmable. Le jugement réflexif (dans et sur l'action, pour reprendre Schön, 1994) des participants devient un aspect essentiel de l'évaluation. Cette évaluation sociale ne peut se faire que par des moments de mises en mots qui permettent d'explicitier le développement des actions en situations, de décrire la compétence mise en œuvre. Par ailleurs, les situations et familles de situations, proposées pour permettre un traitement compétent, doivent être définies par les acteurs éducatifs d'un pays ou d'une région, et non pas par des experts locaux ou venus d'ailleurs. La démarche curriculaire doit être collaborative, les acteurs éducatifs de terrain réfléchissent ensemble et vivent eux-mêmes une expérience de collaboration (Jonnaert, 2010). C'est une approche située qui s'appuie sur un contexte spécifique. Les situations sont nécessairement particulières et correspondent aux expériences des apprenants. Une famille de situations doit avoir une portée éducative et citoyenne pour le public visé. Elle est représentative des normes et des valeurs du pays ou de la région, mais aussi, dirons-nous en tant que sociolinguiste et didacticien, des langues en contact. Elle peut être interdisciplinaire. Selon une étude menée par l'Unicef en 2013 (p. 89) à Madagascar,

L'APS s'est développée après la crise de 2009 pour être non seulement une approche pédagogique mais aussi « une façon de vivre et de penser malagasy » dont les objectifs sont (i) les changements de comportements en vue de transformer le milieu ; (ii) la construction de compétences en action, en situation à partir de traitement de situations réelles ; (iii) le développement socio-économique et culturel durable sans impact négatif pour les futures générations.

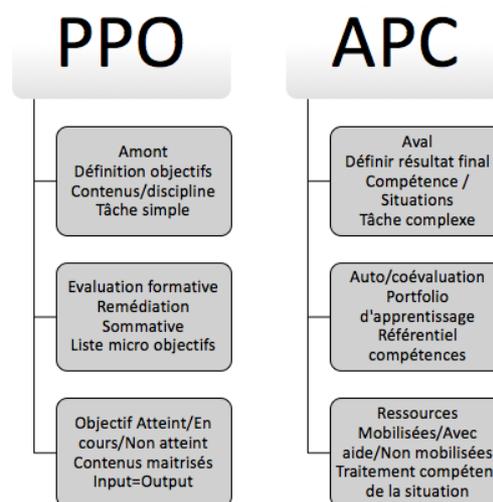
L'APS a pour but de créer des programmes endogènes, avec une banque de situations, qui combinent des situations de vie locale des enfants avec des situations plus génériques conformes aux standards internationaux en ce qui concerne la littératie, la numératie et le

numérique. Jonnaert (2011) donne l'exemple suivant pour le Niger (mais cela pourrait également s'appliquer aux Comores) :

Les élèves d'une classe de 5^{ème} primaire dans une école primaire de Kinshasa tiennent un débat sur la quantité d'eau de pluie qui s'abat sur leur ville pendant la saison des pluies. Chaque jour de forte pluie, l'absentéisme des élèves et des enseignants est plus élevé que d'habitude. Les données que les élèves fournissent à propos de la quantité d'eau de pluie sur Kinshasa sont variables et ne sont pas vérifiées. Le débat est animé. L'enseignant leur propose de vérifier la quantité d'eau tombant sur leur ville en plaçant des pluviomètres en différents endroits autour de l'école. Les élèves pourront ainsi effectuer des mesures plusieurs fois par semaine durant le mois le plus pluvieux de la saison. Ils pourront ainsi réaliser une moyenne de la quantité d'eau tombée sur la ville durant ce mois. Ils disposeront ainsi d'informations plus précises sur la quantité d'eau tombant sur leur ville durant cette période.

Cette situation, qui est participative, va donner lieu à différentes actions qui pourront être définies collaborativement dans un projet d'études. Ce projet est interdisciplinaire et permet de travailler géographie, physique, mathématiques, français et langue locale (pour des interviews par exemple). Les élèves vont pouvoir utiliser un journal de recherche, journal d'expériences, et vont ainsi développer des écrits intermédiaires qui pourront être retravaillés, inscrire leurs réflexions dans une démarche scientifique, etc. Les élèves au final auront construit collaborativement des connaissances et auront montré un traitement compétent de la situation « en harmonie » avec la communauté. Ce type d'approche par situations sollicite d'une part l'intelligence, la curiosité et le questionnement de chaque élève et, d'autre part, l'intelligence collective de la communauté. Elle leur donne un pouvoir d'agir solidairement et non plus uniquement solitairement (Springer, 2010).

Le schéma suivant permet de résumer, très grossièrement, PPO et APC (pris dans un sens générique)



Pour conclure sur ces clarifications méthodologiques : j'ai montré qu'il est possible de caractériser et distinguer PPO et APC (dans le sens des situations de l'APS). De manière simplifiée, et pour revenir au titre de l'article, on voit plus clairement l'opposition entre tâche simple et tâche complexe : tout programme doit prévoir une approche confrontant les élèves non seulement à des tâches simples mais aussi à des tâches complexes qui leur parlent et qui permettent de vivre ensemble des expériences sociales et intellectuelles. Cette distinction n'est donc pas que sémantique. Elle repose sur une approche alternative de la pédagogie classique, largement affiliée à la PPO et à la PI.

Avant de définir où se situe la didactique des langues, je propose un détour pour voir comment la question de la résolution de problème et de la réflexivité peut être envisagée en mathématiques et en français dans le cadre d'une approche de la compétence.

3. Deux exemples de changement pédagogique en mathématiques et en français dans le contexte français

Un détour par d'autres disciplines (les mathématiques et le français) va nous permettre de mieux montrer comment des enseignants ont interprété et mis en oeuvre l'évolution proposée par l'approche de la compétence. J'ai signalé que la France a adopté un *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* (version 2014), initié par le décret 2006 qui instituait le premier *Socle commun de connaissances et de compétences* (2006). Notons, une nouvelle fois, que le terme « compétences » au pluriel remplace dans la plupart des cas le terme « savoir-faire » ou « capacité ». Nous perdons de cette manière l'idée de mobilisation de ressources, les compétences devenant des ressources au même titre que les savoirs.

Pour Nordmann (2016), le Socle est directement inspiré, et largement transposé, « du texte de la Proposition de Recommandation européenne du 10-11-2005 relative aux compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ». Il n'est pas possible d'entrer dans le détail, disons que la nouveauté principale est l'abandon de la logique des programmes disciplinaires séparés au profit d'une approche plus globale et interdisciplinaire. De plus, il est indispensable de souligner l'apparition, dès 2006, de deux « domaines [qui] ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire. Il s'agit d'une part des compétences sociales et civiques et d'autre part de l'autonomie et de l'initiative des élèves ». Ces deux aspects, dont on ne savait pas trop quoi faire, ont été intégrés plus clairement dans la dernière version 2014 qui souligne dans son titre l'importance de la culture, c'est-à-dire des valeurs qui sont transversales et qui transfigurent les savoirs et savoir-faire scolaires définis par les programmes. On peut lire cette définition de la culture :

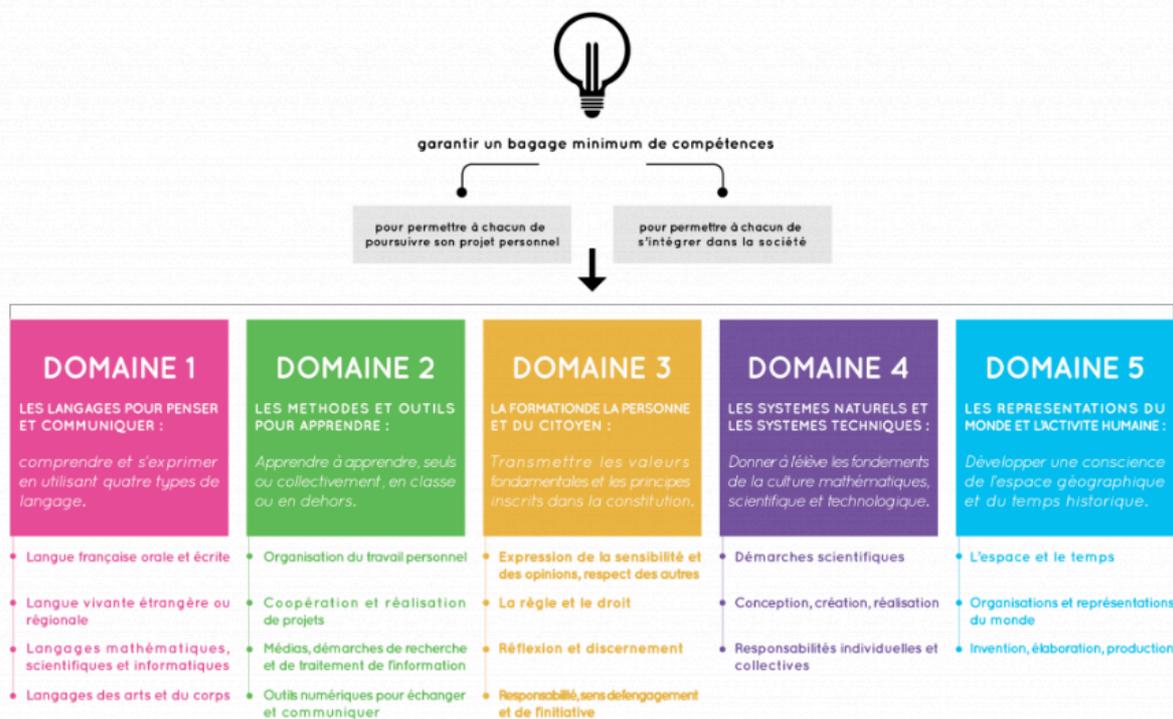
Cette culture commune doit être équilibrée dans ses contenus et ses démarches :

- Elle ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique.
- Elle fournit une éducation générale fondée sur des valeurs qui permettent de vivre en société.
- Elle favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure.
- Elle développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action.

Nous comprenons l'importance de l'aspect « culture » qui comporte l'esprit critique, le vivre ensemble, le dialogisme et l'interaction avec le monde environnant, la création et l'imagination et enfin la capacité à agir.

Les cinq nouveaux domaines « ne correspondent pas nécessairement à des disciplines scolaires identifiées. Chaque domaine de connaissances et de compétences requiert la contribution de plusieurs disciplines et démarches éducatives, chaque discipline apporte sa contribution à plusieurs domaines ». Le schéma suivant montre le regroupement des disciplines comme pour le domaine 1 « les langages pour penser et communiquer » (le français langue de scolarisation, les langues étrangères, les mathématiques, l'informatique et les arts). Il est également important de souligner que le domaine 2 est consacré aux « méthodes et outils pour apprendre ». Cette place montre le changement axiologique souhaité, de même pour le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen ».

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture



Cette volonté d'évolution institutionnelle ne signifie pas que le terrain pédagogique propose des opérationnalisations massives. Il est cependant possible de trouver quelques expérimentations locales. Nous allons en voir deux.

3.1. Exemple d'évolution en didactique des mathématiques : la notion de problème ouvert
 Kosyvas (2010), dans les Annales de l'IREM de Strasbourg, définit la notion de problème ouvert en mathématiques de la manière suivante :

En didactique des mathématiques le terme *problème ouvert* renvoie à un problème de recherche par les élèves qui ne les engage pas à une méthode spécifique de solution. Ce n'est pas un problème de routine quotidienne de la classe. C'est plutôt un problème inhabituel pour lequel l'élève ne dispose d'aucune procédure de résolution éprouvée.

Cette définition nous intéresse de toute évidence. On voit un rapprochement possible entre la notion de problème ouvert avec celle de tâche complexe. Kosyvas indique que cette approche pédagogique est apparue dans les années 1970 au Japon avec pour but de réformer l'enseignement des mathématiques. On distingue deux types de problèmes : les problèmes « bien définis » et les problèmes « mal définis ». Mal défini ne signifie pas que le problème est vague et n'est pas cohérent. Il s'agit au contraire de donner la possibilité aux élèves de raisonner et de faire des choix qu'ils doivent expliciter et justifier. Kosyvas précise aussi que « Les types de problèmes qui sont utilisés dans les classes sont couramment des problèmes d'application classiques permettant le réinvestissement de connaissances et d'outils mathématiques. » Or, « les problèmes mal structurés sont plus fréquents dans la pratique sociale et professionnelle ». Il n'est donc pas impossible que les pays qui ont développé ce type de pédagogie (approche par problème ouvert peu défini, avec un apprentissage collaboratif et réflexif) réussissent bien aux enquêtes de Pisa (on pense aux résultats des pays asiatiques). En contraste, les pays, comme la France, qui maintiennent une pédagogie de l'application, réussissent moins bien.

L'IREM de Lyon propose de définir le problème ouvert de la manière suivante :

- L'énoncé est court.
- L'énoncé n'induit ni la méthode, ni la solution (pas de questions intermédiaires ni de questions "montrer que"). En aucun cas, cette solution ne doit se réduire à l'utilisation ou à l'application immédiate des derniers résultats présentés en cours.
- Le problème ouvert se trouve dans un domaine conceptuel avec lequel les élèves ont assez de familiarité. Ainsi, peuvent-ils prendre facilement « possession » de la situation et s'engager dans des essais, des conjectures, des projets de résolution, des contre-exemples. (Arsac et al, 1991, p. 7)

Nous sommes proches des propositions de l'APS et éloignés de celles de la PI. Illustrons cela par un exemple conçu par les enseignants du Rectorat de La Réunion. Les enseignants de collège en mathématiques ont proposé une approche qui s'inscrit dans le cadre des problèmes ouverts (pour plus de détail voir http://maths.ac-reunion.fr/IMG/pdf/Socle_commun_Taches_complexes_LaReunion.pdf).

1) **Sujet initial**¹ - « Pose d'un parquet collé – 5^{ème} »

73 Lili décide de poser du parquet dans son appartement de 32 m². Elle va coller, puis vernir le parquet. Enfin, elle passera une couche de durcisseur. Voici les tarifs des produits qu'elle a choisis :

Parquet (le m²) : 12,85 €
 Colle (pour 20 m²) : 18,20 € le pot
 Vernis (le pot de 5 L) : 12,70 € pour 8 m²
 Durcisseur (pour 12 m²) : 38,40 € le pot

- 1) Que permet de calculer chacune des expressions suivantes ?
 A = 12,85 × 32 ; B = 18,2 : 20 ;
 C = 18,2 × 2 ; D = 12,7 : 5.
- 2) Combien Lili va-t-elle acheter de pots de :
 a) colle ? b) vernis ? c) durcisseur ?
- 3) a) Écrire une expression qui permet de calculer le montant des achats pour ces travaux.
 b) Calculer le montant des achats de Lili.

Qu'évalue-t-on ici ?

Cette activité évalue **des connaissances** :

- Sens des opérations
- * *Enchaînement d'opérations*
- Proportionnalité (cas simples)

Elle évalue **des capacités** :

- *Effectuer une succession d'opérations*
- *Ecrire une expression correspondant à une succession donnée d'opérations*

Cependant, elle n'évalue aucune **attitude**.

Cette activité est trop scindée en tâches simples, elle n'évalue donc **aucune compétence** suivant la définition du socle commun.

La critique de ce problème applicationniste est clairement explicitée dans l'encadré. Une proposition d'amélioration possible pour sortir de l'applicationnisme est la suivante :

2) Sujet modifié

Sujet modifié : « Pose d'un parquet collé »

Lili décide de poser du parquet dans son appartement de 32 m².

Elle va coller son parquet.

Elle va ensuite vernir le parquet collé et passer une couche de durcisseur afin de le protéger.

Lili prend des renseignements sur les tarifs dans deux magasins :

Magasin A (Prix au détail) :

Parquet (le m²) : 29 €

Colle (pour 20 m²) : 18,20 € le pot

Vernis (le pot de 5L) : 12,70 € pour 8 m²

Durcisseur (pour 12 m²) : 38,40 € le pot

Magasin B (Prix promotion) :

Parquet : 20 € le m²

Forfait « *Pose complète* » : 16 € le m².

Quel magasin Lili va-t-elle choisir ?

Quelle(s) remarque(s) peux-tu faire ?

Tu expliqueras ta démarche sur une feuille sous forme d'une narration de recherche.

Toute piste, même non aboutie, figurera donc sur ta feuille.

Et maintenant qu'évalue-t-on ici ?

L'élève va devoir organiser, extraire les informations utiles (C1), il va devoir mettre en œuvre des connaissances (C2), raisonner (C3) et communiquer sa réponse (C4). (Pilier 3 : Pratiquer une démarche scientifique)

Ici, l'élève est face à une situation qui met en jeu en plus des **attitudes** :

Le problème étant moins guidé (aucune procédure donnée), plus ouvert, l'élève doit faire preuve d'initiatives et peut utiliser sa démarche personnelle. (Pilier 7).

Il doit également avoir *une attitude critique* vis-à-vis de l'information disponible. (Mise en œuvre dans C1)

Ce problème modifié évalue donc à présent **une compétence** au sens du socle commun en mobilisant des connaissances, des capacités et des attitudes, par une tâche complexe, destinée à motiver les élèves, à les former et à faire face à des situations concrètes de la vie.

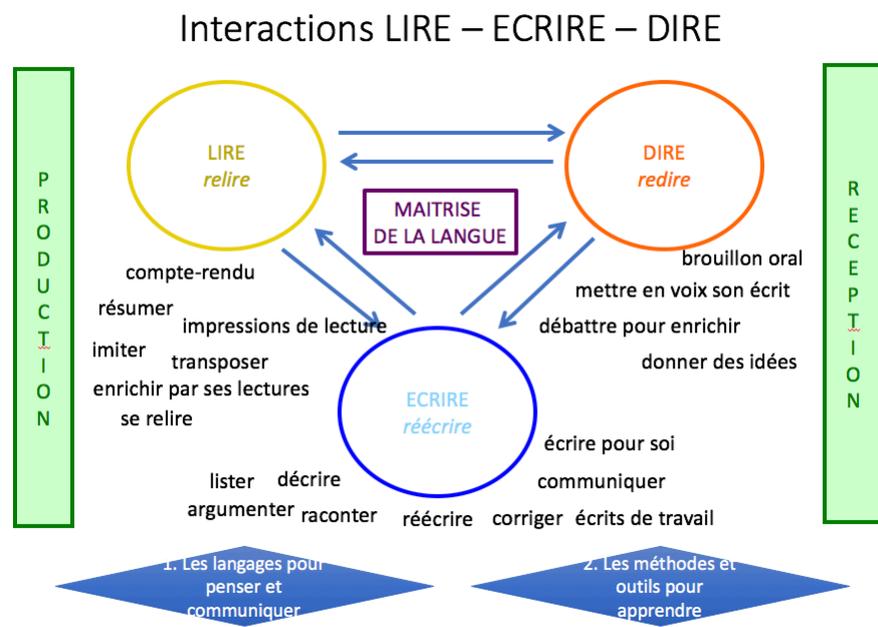
Les explications se passent aussi de commentaire. La consigne suivante, qui renvoie à la réflexivité (domaine 2 du Socle 2014), attire bien entendu notre attention : « Tu expliqueras sur une feuille sous forme de narration de recherche. Toute piste, même non aboutie, figurera sur ta feuille. » Nous constatons que l'objectif principal est d'engager l'élève dans une recherche qui lui permet de développer une capacité réflexive sur son action. L'évolution n'est donc pas que technique, elle est aussi cognitive et sociale. L'évaluation bien comprise doit rendre compte des savoirs et savoir-faire scientifiques mais aussi des « attitudes » ou savoir être : « Attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ». « Prise d'initiative ». « Prendre l'avis des autres, représenter le groupe ». « Savoir s'autoévaluer ». « Prendre part à un dialogue, à un débat ». Ces capacités dites transversales montrent deux choses : il s'agit de rendre l'élève réellement acteur de son apprentissage et de prendre en compte les attitudes qui sont favorables aux choix explicités (conscients) et à la mobilisation adéquate et réfléchie des ressources ; l'aspect « communication » et l'aspect « interaction et médiation » à l'oral et à l'écrit (narration de recherche) constituent une caractéristique essentielle de cette pédagogie. Il ne serait pas difficile de montrer que cette manière d'envisager les apprentissages pourrait s'inscrire dans une éducation plurilingue et pluriculturelle. On peut aisément imaginer la place des langues et les usages possibles pour le français et le comorien.

Pour revenir à l'APS, il suffit d'un peu d'imagination pour concevoir des problèmes ouverts avec une dimension citoyenne. Suite à mon exploration touristique des Comores, j'ai imaginé deux problèmes : celui de la marmite/chaudron pour distiller l'ylang ylang et celui de la collecte d'un m³ de cailloux dans une rivière de Mohéli. Dans ces deux cas, il peut y avoir de

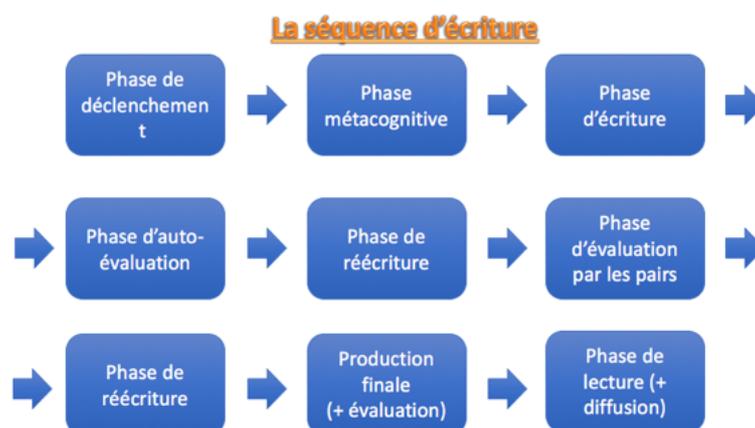
l'observation de terrain, une définition collaborative des problèmes, des dialogues et négociations (en comorien et en français), etc. Ces problèmes ouverts font intervenir aisément différentes disciplines et peuvent être didactisés par les équipes d'enseignants en collaboration.

3.2. Exemple d'évolution en didactique du français : une approche réflexive de l'écrit

Je m'appuie pour le français sur une expérimentation réalisée cette fois dans l'académie de Strasbourg au collège du Stockfeld à Strasbourg (https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/RIETZ_ECRIRE-1.pptx). L'enseignant, auteur du projet, explique comment « redonner sa place à l'écriture » au collège. Le schéma suivant expose la dynamique pédagogique qu'il propose :



Remarquons, sans entrer dans les détails, que la maîtrise de la langue n'est qu'une ressource au sein d'une double dynamique reliant lire / dire / écrire à relire / redire / réécrire. Nous retrouvons des éléments importants que nous avons notés en mathématiques, en particulier l'importance capitale de la démarche réflexive. De même, nous voyons que les domaines 1 et 2 du Socle sont intimement liés. Le professeur de français présente le déroulement qu'il envisage pour une séquence d'écriture de la manière suivante :



Nous remarquons une procédure formative avec des moments métacognitifs, des moments d'autoévaluation qui débouchent sur des moments de réécriture (et de remédiation). La narration de recherche en mathématiques peut être similaire, tout comme le cahier de recherche de « La main à la pâte » en sciences. L'élève, avec et grâce à ses camarades, prend progressivement le contrôle de ses apprentissages et du pouvoir dire / écrire. On peut aisément imaginer cette communauté qui s'entraide et qui participe à des expériences collaboratives d'imagination et de création. Et c'est bien cet aspect créatif qui me semble le plus important dans cette approche alternative à la pédagogie traditionnelle.

Pour conclure : on aurait pu croire que l'évolution serait difficile voire impossible en mathématiques et qu'elle serait plus logique en sciences humaines. Ce n'est pas le cas. L'évolution méthodologique, d'une APC bien pensée, doit permettre aux élèves de faire des choix conscients afin de mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation collaborative d'un projet. Celle-ci concerne l'ensemble du curriculum. Ces deux exemples montrent que des professeurs de terrain agissent en chercheurs et sont les véritables artisans de l'évolution méthodologique. La « révolution » qu'apporte une approche par la compétence, et non pas par les compétences, suppose l'abandon des certitudes de la transmission et de l'applicationnisme. Elle implique une prise d'initiatives en collaboration avec d'autres collègues.

4. Quelle est la situation en didactique des langues ?

Il est temps d'analyser la situation, à la lumière des constats que nous venons de faire, en didactique des langues. La question qui nous préoccupe peut être précisée de la manière suivante : le Cecr présente-t-il un tournant identique à celui que nous venons de voir ? S'inscrit-il dans le mouvement de la compétence ?

4.1. Cecr : la compétence à communiquer langagièrement

Une analyse rapide pourrait nous faire dire que le Cecr est proche du Socle de connaissances et compétences. Trois éléments semblent aller dans ce sens : la définition de la compétence à communiquer langagièrement, la perspective actionnelle et l'échelle des six niveaux. En ce qui concerne le premier élément, la compétence est décrite selon la spécificité (socio)linguistique des langues. Les auteurs du Cecr délimitent un périmètre : une compétence qui permet de communiquer « langagièrement ». Implicitement cela signifierait que la communication ne peut être réduite à la langue, qu'il existerait d'autres ressources, d'autres langages, pour communiquer, comme le propose le domaine 1 du Socle. Par conséquent, on pourrait reconnaître que cette compétence spécifique doit être envisagée par rapport à une compétence plus large qui renvoie à l'action sociale (la perspective actionnelle). Notons que, contrairement au Socle, le Cecr ne propose aucune mise en relation avec les compétences clés, ni même avec le mouvement de l'APC. Les langues sembleraient un cas particulier, indépendant en quelque sorte d'une approche plus générale de la notion de compétence. Pour le deuxième élément, la perspective actionnelle, le Cecr traite abondamment de la tâche qui devient, en didactique des langues, le pivot de la conception pédagogique. Les manuels ne s'y sont pas trompés, même s'ils préfèrent l'appellation « approche actionnelle » plutôt qu'« approche par tâche » qui serait plus justifiée. Le terme tâche est aujourd'hui incontournable. Cet élément nous fait bien entendu penser à la notion de tâche complexe et de problème ouvert en mathématiques. Enfin, l'échelle des six niveaux de performance est intéressante dans la mesure où ces niveaux ne sont pas dépendants d'une méthode d'apprentissage ni d'un programme spécifique, à condition que les descripteurs proposés soient conformes à l'idée de compétence et qu'ils ne se réduisent pas à une description de savoir-faire observables. Si l'on s'en tient à ces constats de surface, la réponse pourrait être positive, le Cecr impulserait un réel tournant comparable au tournant proposé par le mouvement de l'APC.

Pourtant, si l'on va plus en profondeur, trois critiques relativisent ces impressions. La première concerne le fait que dans le Cecr tout devient « compétences ». Sous le chapeau de la « compétence à communiquer langagièrement », on trouve : la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence phonologique, etc. On confond le fait d'être compétent avec les ressources linguistiques et autres. Le terme « compétences » renvoie aussi bien aux savoirs qu'aux savoir-faire. La deuxième critique renvoie à l'échelle de performance en « être capable de ». Nous retrouvons les « 4 skills » traditionnels, c'est-à-dire les savoir-faire langagiers. Ce qui devrait constituer une « compétence », le fait qu'elle ne se décrit pas de manière comportementale, l'importance des attitudes personnelles et sociales, n'est pas pris en compte. On maintient la vision de la PPO autour des savoirs et savoir-faire. La langue est morcelée en comportements langagiers observables. La troisième critique questionne l'évolution de l'évaluation. Dans la mesure où des standards terminaux sont définis, l'évaluation sommative est renforcée et se transforme en évaluation certificative (Huver et Springer, 2011). Le fait de rendre compte des performances finales mesurées par rapport à un standard rend difficile, voire impossible, de s'intéresser au processus d'apprentissage. Ainsi, la plupart des manuels scolaires proposent, à la fin d'une séquence pédagogique, des évaluations semblables aux exercices proposés par les certifications. Nous verrons plus loin que les choix réalisés autour de la tâche ne sont pas non plus conformes à une vision de la notion de compétence.

Un dernier point que j'estime critique doit être souligné. Nous avons vu que le Socle a mis en avant l'importance des « attitudes », des savoir-être. Dans l'exemple des mathématiques, l'évaluation prend en compte des descripteurs qui définissent le savoir-être, le savoir apprendre et le savoir agir socialement (ressources définies par Le Boterf). Dans l'échelle proposée par le Cecr, le savoir être est ignoré. Les modifications apportées dans la nouvelle mouture du Volume complémentaire version française de 2018 (ajout de la médiation et de la collaboration) n'effacent pas cette absence. Pourtant, le Cecr propose un descriptif élaboré de ce qu'il nomme « compétences générales », compétences qui renvoient au savoir être et au savoir apprendre (Cecr, 2001 : 82). Pour le Cecr (p. 15), les « compétences générales ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières ». Les « compétences générales » concernent : les savoirs (culture générale, socioculturel, conscience interculturelle), les aptitudes et savoir-faire (le fait d'être un intermédiaire culturel), expérientiel, vivre dans une communauté, le savoir être (personnalité interculturelle) et les valeurs, le savoir apprendre, l'aptitude à la découverte heuristique (le fait de faire des expériences nouvelles. Ces éléments pourraient aisément être intégrés dans les domaines 2 et 3 du Socle. Malheureusement, cet aspect essentiel de la compétence n'a pas été intégré ni opérationnalisé.

Le fait que la didactique des langues fasse abstraction des ressources « incorporées » définies par Le Boterf (savoir-faire expérientiel, savoir-faire social, savoir-faire métacognitif) interroge sur la réelle prise en compte de l'agir social, de la dimension actionnelle pourtant revendiquée. Le Cecr d'ailleurs définit « les compétences » comme étant « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions pour agir » (p. 15) et non pas le fait d'être compétent, c'est-à-dire le fait de pouvoir mobiliser consciemment des ressources dont des ressources langagières. On maintient ainsi une vision statique du savoir alors que la compétence ne peut se révéler que dans une dynamique, celle de l'action sociale. La compétence est toujours située et recompose des ressources qui ne sont, dans ce cas, pas statiques et prédéfinies.

Au vu de cette analyse, on pourrait légitimement conclure que la didactique des langues n'a pas opéré de réelle évolution pédagogique. Elle ne prend toujours pas en compte les ressources incorporées (que le Cecr nomme compétences générales) qui sont pourtant constitutives de la notion de compétence. Faisons un rapprochement qui peut sembler

inadéquat mais qui permet de renforcer notre prise de conscience critique. Dans les écoles d'ingénieurs, on souligne actuellement l'importance des « soft skills » ou savoir-être. Celles-ci seraient insuffisamment prises en compte étant donné que les formations technologiques privilégient logiquement les savoirs et savoir-faire techniques. Nous pourrions dire que l'enseignement des langues continue à privilégier de la même façon les seuls savoirs et savoir-faire techniques langagiers et se désintéressent des savoir-être pourtant au cœur du dialogue, de l'ouverture interculturelle, de l'action sociale. Prenons un dernier exemple, celui du Canada et du référentiel québécois pour l'école. Le référentiel propose une catégorisation des savoir-faire dits transversaux comme suit (adaptation personnelle) :

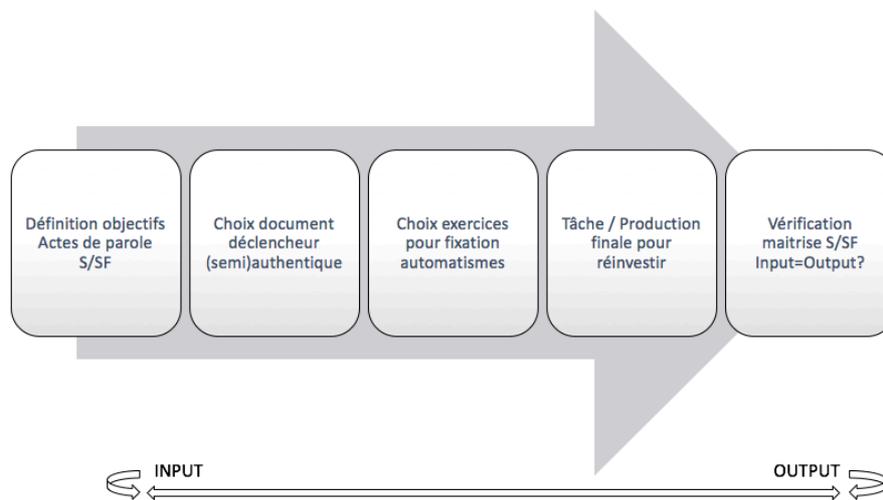
Intellectuel	Méthodologique	Personnel social
<ul style="list-style-type: none"> • Exploitation de l'information • Résolution de problème • Jugement critique • Pensée créatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Méthode de travail • TIC numérique • Autoévaluation • Langages <u>multimodalité</u> pour exprimer pensée 	<ul style="list-style-type: none"> • Estime de soi • Collaboration • Médiation • Conscience interculturelle

Nous retrouvons les éléments que le Socle français décrit dans sa définition de la culture et qu'il classe dans les domaines 2 et 3.

En résumé, et pour répondre à notre question, le Cecr contient différents éléments qui pourraient faire illusion, mais la perspective actionnelle, comme j'ai pu le dire, n'est en fait qu'un trompe-l'œil. Le Cecr, à cause de sa conception des « compétences » et des outils standardisés, empêchent en fin de compte l'évolution pédagogique espérée. Voyons comment cela s'est concrétisé.

4.2. Deux modélisations théoriques de l'approche dite « actionnelle »

Je propose de nous limiter à deux modélisations théoriques de l'approche par tâche dite actionnelle : celle de Laurens (2003/2010) et celle de Guichon (2006). Laurens propose une « trame méthodique repère » dont le but est d'aider les enseignants à tirer parti de l'approche communicative et de l'approche actionnelle. Trois étapes (indépendamment de la préparation qui consiste à choisir un document déclencheur et à choisir les objectifs d'enseignement) sont distinguées : une étape de réception / compréhension du document ; une étape de réflexion sur la langue et une étape de production qui concerne la systématisation et la tâche finale. Cette proposition est somme toute classique : il s'agit de sélectionner un « input » (des savoirs et des savoir-faire langagiers), de réaliser avec les élèves un travail sur la langue pour parvenir à une « systématisation », un « automatisme » comme on le disait à une époque. Dans ce cas, quel est alors le rôle de la tâche finale ? Elle doit permettre aux apprenants de réinvestir ce qu'ils ont appris en amont. L'évaluation est dans ce cas sommative puisqu'elle doit vérifier la maîtrise de l'input initial entraîné tout au long de la séquence et réinvestit dans la tâche finale. La séquence est conçue comme une globalité, elle tourne autour d'un document prétexte et non pas autour de la tâche. Beacco (2007 : 52) parle justement d'approche globaliste qui propose un document échantillon, des questions de compréhension, des exercices de systématisation, et enfin une production finale de réutilisation. Cette démarche traditionnelle modernisée peut être représentée comme suit :



Guichon (2006 : 54) distingue explicitement ce qui relève de la micro-tâche et ce qui relève de la macro-tâche. La micro-tâche consiste à « faire travailler certains aspects précis de la langue ». Cela correspond aux deux premières étapes de Laurens (plus la fixation). La macro-tâche « correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral. » Guichon (op. cit. : 80) remarque que cette distinction renvoie, en didactique des langues, d'une part aux activités consacrées à la forme, c'est-à-dire l'objet langue, et d'autres part aux activités consacrées au sens, c'est-à-dire à une communication dite « authentique ». La macro-tâche devrait, pour que l'ensemble de la séquence ait du sens pour l'apprenant, être le moteur principal. Selon cette optique, « la micro tâche découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention des apprenants sur des traits particuliers de la L2 » alors que « La macro tâche met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 (ou du moins elle le rapproche des activités de la vie extrascolaire) ». La question qui se pose pour cette modélisation est le rôle des micro-tâches dans la séquence. Le risque est grand de proposer une macro-tâche dont le but est de réutiliser ce qui a été appris dans les micro-tâches. On serait dans ce cas loin du problème ouvert, peu défini, qui laisse le choix des ressources aux élèves acteurs.

Ces deux exemples de modélisation nous permettent de dire que le terme « tâche » n'a pas la même portée pédagogique. Laurens se situe plus dans une approche globale et classique, Guichon s'inscrit par contre dans une approche orientée tâche. Dans le cas des micro-tâche/macro-tâche, nous trouvons une similitude forte avec la pédagogie de l'intégration. Notons pour finir, que pour les deux auteurs, la didactique des langues doit se préoccuper spécifiquement de la langue/communication sans prendre en compte les aspects que nous avons soulignés pour la compétence. Conformément au Cecr, la compétence à communiquer langagièrement se conçoit indépendamment des savoir-faire transversaux et des savoir-être.

Il n'y a pas en didactique des langues une seule et unique approche par tâche/actionnelle. J'avais proposé (Huver et Springer, 2011 : 174) un nuancier concernant les applications pédagogiques qui se revendiquent de l'approche actionnelle.

Approches Tâche vs Projet

Tâche finale Programmation contenus	Macro Tâche langagière Programmation SF langagiers	Tâches intégrées Collectif Scénario guidé Tâche complexe	Projet/Mission Collaboration Curriculum Tâche complexe
Approche dite globale (traditionnelle) Evaluation sommativ	Approche par tâche séparée (CECR) Evaluation certificative type DELTA	Approche par tâches intégrées Autoévaluation Portfolio	Approche projet SF + SE Evaluation sociale Portfolio Citoyenneté

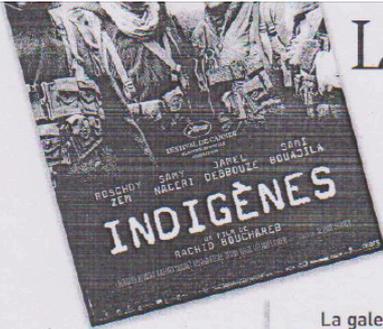
Visée certificative (Delf) Développement individuel et collectif

La première piste, classique et globale, va dans le sens de la proposition de Laurens. Les manuels scolaires qui maintiennent cette optique traditionnelle vont parler de tâche finale au lieu de production finale, l'évaluation restant sommative. La deuxième piste suit le découpage des certifications actuelles et séparent les quatre savoir-faire langagiers. La tâche finale est souvent appelée mission mais n'est pas forcément en lien avec la séquence proposée. Elle est souvent optionnelle. L'évaluation reprend les exercices type des certifications et devient certificative, la formation risquant dans ce cas d'être une préparation à la certification. Ces deux premières pistes ne s'inscrivent pas dans la notion de compétence. Les deux autres propositions visent plus ou moins la notion de compétence. Pour la piste trois, la tâche proposée est souvent scolaire. L'objectif est la réalisation d'une tâche finale plus ou moins ouverte, plus ou moins scolaire. Les tâches intermédiaires sont intégrées et conçues en vue de cette réalisation. Dans ce cas on peut parler de scénario orienté tâche. L'évaluation formative pourrait faire partie du processus d'apprentissage, comme nous le verrons plus loin. Mais, cette troisième piste vise la compétence à communiquer langagièrement avec pour conséquence d'ignorer les savoir-faire transversaux et le savoir-être (et donc les compétences dites générales du CECR). Pour la dernière piste, mais c'est pour l'instant rare, il s'agit de projets qui prennent en compte réellement la compétence dans son extension et pas uniquement les savoirs et savoir-faire langagiers. On se situe dans ce cas dans des expériences qui rappellent l'éducation nouvelle et les pédagogies dites humanistes (par exemple Aden, 2008 ; Longuet, 2014).

4.3. Deux exemples de manuel FLE

4.3.1. Ce premier exemple propose une tâche finale avec des activités intermédiaires ainsi qu'un tableau pour l'évaluation.

La critique est facile..



L'AVARE DE MOLIÈRE
 Sur un mode clownesque
 Théâtre de la Tempête -
 Cartoucherie de Vincennes
 Par Jacky Viallon



Alain Gautré et son équipe nous livrent une version de *L'Avare* dynamique, subtile et inattendue sur le plan du jeu corporel. La mise en scène éclate, sautille, virevolte comme les changements de situations qui bouleversent certains personnages. Le décor n'encombre pas le plateau, il est purement fonctionnel... Tout est parfaitement réglé et cette rigueur donne une impression de décontraction. On le doit également au talent de cette

La galerie du Jeu de Paume rend hommage à René Magritte (1898-1967), figure incontournable du surréalisme

Si l'on pardonne le trop grand nombre de tableaux accrochés dans cet espace - la sélection le vaut bien car sinon elle ne pourrait pas prétendre être une rétrospective - l'on est en revanche surpris des bruits inopportuns issus du café de la galerie et, plus problématique encore, de la qualité inégale de l'éclairage. Bienheureux ceux qui n'auront pas le point de comparaison de la très belle exposition surréaliste organisée au printemps passé par le centre Beaubourg qui mettait incomparablement mieux en valeur ces toiles... Néanmoins, l'exposition parvient à présenter adroitement l'ensemble de l'œuvre.

1

Écoutez ces commentaires à la sortie de la projection du film *Indigènes* et relevez ce que les gens ont apprécié.

2

Lisez ces deux critiques et dites laquelle vous donne le plus envie d'aller au spectacle.

3

Relisez et complétez le tableau avec les critiques qui correspondent.

	Commentaires positifs	Commentaires négatifs
<i>L'Avare</i>		
<i>Magritte</i>		

4

Écrivez, pour un journal francophone, la critique du film, de la pièce de théâtre, du concert ou de l'exposition que vous avez vu(e) dernièrement.

Les mots pour... Donner son avis sur une œuvre

Cinéma et théâtre :

La mise en scène, le décor, le scénario et les dialogues, la pièce, le jeu des acteurs, la lumière, la musique.

C'est une pièce } magistral(e), grandiose, superbe,
 C'est un film } magnifique, réussi(e).
 C'est un régal, un chef-d'œuvre.
 C'est à vous couper le souffle.
 On ne décroche pas une minute !
 Le jeu des comédiens est subtil.
 Le rythme est excellent.

Exposition :

La mise en valeur des toiles est réussie.
 L'éclairage laisse à désirer.

Concert :

L'acoustique est excellente.
 Le rythme est endiablé.
 La voix est très chaude, sensuelle, métallique, froide.
 L'artiste a beaucoup de présence.

L'objectif visé renvoie à une tâche complexe : rédiger une critique de film, etc., pour un journal. Trois activités intermédiaires sont proposées : une écoute avec prise de notes (comprendre et repérer) ; une lecture globale focalisée sur la façon de convaincre (faire un choix personnel) et une lecture analytique pour repérer et trier les ressources. Les documents choisis vont dans le sens de l'objectif final, la planification est de ce fait orientée tâche. Ces documents ne sont pas choisis comme déclencheur de points de langue à travailler. La tâche finale est ouverte et peu définie mais on comprend qu'il s'agit d'appliquer ce qui vient d'être découvert. L'apprentissage est guidé à partir des tâches intermédiaires intégrées au projet final d'écriture. Cet exemple illustre la piste trois de notre nuancier. Si l'enseignant souhaite retrouver les points enseignés, le problème à résoudre sera scolaire et défini par le contrat didactique établi tout au long de l'année. Si l'enseignant valorise l'originalité et le choix conscient d'autres ressources trouvées par les élèves, nous serons plutôt dans le cadre d'un problème ouvert avec un travail collaboratif. Pour nous aider à comprendre la finalité de cette tâche, nous remarquerons qu'il n'y a pas de phase métacognitive (pas de réflexivité), ni de phase de réécriture (pas d'écrits intermédiaires), comme c'était le cas en mathématiques. On estime qu'il suffit d'exposer les élèves à des exemples pour qu'ils puissent imiter correctement. Enfin, il n'y a pas de processus d'écriture réflexive comme dans l'exemple du français, ce qui serait tout de même la moindre des choses en langue dite étrangère, ni aucune réflexion et approche collaborative permettant de construire le genre critique de film d'un journal. L'évaluation a donc toutes les chances d'être sommative plus que formative.

Je me cultive

DOSSIER 6 **CONTENUS SOCIOCULTURELS – THÉMATIQUES**

L'art et les artistes
Ce soir, on sort !

OBJECTIFS SOCIOLANGAGIERS

OBJECTIFS COMMUNICATIFS & SAVOIR-FAIRE	
Être capable de...	
Je me cultive	- décrire un tableau - comprendre un critique d'art à l'oral - échanger sur les artistes de son pays - passer en revue quelques grands artistes français
La vie au quotidien	- déchiffrer des affiches de spectacle - comprendre à l'oral des annonces culturelles - parler de ses préférences culturelles - comprendre un programme de sorties culturelles - proposer par écrit des activités culturelles à des amis
Points de vue sur...	- comprendre à l'oral et à l'écrit des critiques d'événements culturels - donner son avis sur une œuvre - participer à un débat critique - théoriser sur l'art
Outils pour...	- faire une interview - poser des questions de différentes manières - donner ses impressions
Paroles en scène	- transformer l'interrogation en étonnement - vendre une œuvre d'art - reproduire un tableau à partir d'une description orale
À vos créations	- réaliser un supplément pour un magazine culturel
Bilan	
OBJECTIFS LINGUISTIQUES	
GRAMMATICAUX	- les trois manières de construire une phrase interrogative - les adverbes de manière - le subjonctif dans les relatives - le subjonctif pour insister sur l'exception
LEXICAUX	- la description d'une œuvre d'art - les sorties culturelles - les stratégies pour participer à un débat
PROSODIQUES	- l'interrogation et l'étonnement

SCÉNARIO DU DOSSIER Dans la première double page, les apprenants seront invités à décrire des toiles de maîtres et à discuter de l'art et de son histoire. *Qu'est-ce que je ressens devant un tableau ? Quelles sont mes impressions ?* Voilà quelques-unes des questions qu'ils se poseront les uns aux autres, dans un premier temps. Puis ils testeront leurs connaissances sur quelques artistes français des XIX^e et XX^e siècles, et parleront de littérature, de musique, de cinéma, d'architecture.

Dans LA VIE AU QUOTIDIEN, ils déchiffreront des affiches et écouteront les annonces de différents spectacles, ce qui leur donnera un nouvel aperçu des pratiques culturelles dans la France d'aujourd'hui. Puis ils liront >>>

78

Le tableau des objectifs sociolangagiers et linguistiques montre que l'on ne s'intéresse qu'au seul objet langue/communication. Les savoir-faire transversaux et savoir-être n'y figurent pas. Remarquons enfin que la tâche finale, très curieusement mais significativement, est considérée comme un simple savoir-faire au même titre que les autres. L'orientation tâche sociale ouverte et complexe n'est en fait pas prise en compte contrairement à notre première impression. Nous restons dans un descriptif de type PPO. Le processus qui a permis un traitement compétent de la situation (la « compétence ») n'est pas évalué. Seul compte le résultat final, la conformité du texte produit aux exemples fournis.

4.3.2. Le deuxième exemple de manuel est une fiche d'autoévaluation proposée suite à un travail autour d'une tâche finale guidée (piste trois). Celle-ci est explicitement liée aux descripteurs de l'échelle de performance. Il peut s'agir d'un portfolio d'apprentissage et donc d'évaluation formative critériée. Cette fiche révèle le processus de conscientisation mis en place dans une séquence. L'objectif général d'apprentissage est clairement défini (descripteur du référentiel) et découpé en micro objectifs à maîtriser. L'élève réalise l'évaluation et peut si nécessaire remédier à une difficulté en se reportant à la page signalée. Nous avons dans ce cas une approche de remédiation par renvoi à des exercices. Le bilan formatif est qualitatif (peu, assez bien, etc.) mais il est construit par/pour les enseignants. La réflexivité des élèves sur leurs apprentissages est de ce fait exclue. Cet exemple est intéressant pour deux raisons. D'une part, il reprend les propositions de la pédagogie de la maîtrise en les adaptant. Nous avons un objectif général et des micro-objectifs ainsi qu'une démarche d'évaluation formative. D'autre part, nous nous retrouvons, comme pour le premier exemple, dans une optique de la langue/communication (compétence à communiquer langagièrement) qui ignore la réalité de ce que signifie être un acteur social compétent. Le contexte qui sous-tend la réalisation de la tâche est neutralisé. Le fait de réaliser avec d'autres la tâche n'est pas non

plus pris en compte. La langue est morcelée, on s'intéresse dans cet exemple à un seul savoir-faire langagier, celui de la compréhension de l'oral, déconnecté de la situation sociale.

Compréhension orale – Niveau A1



Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de mon environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement. (CECR)

Par exemple :

- J'arrive à comprendre des renseignements personnels concernant une personne, tels que le nom, la nationalité, le courriel, le téléphone. (RP 1, U1)
- Je peux comprendre les chiffres de 1 à 60. (RP 1, U2)
- Je peux comprendre des informations en rapport avec l'identité, les goûts et le caractère, communiquées à l'aide d'un vocabulaire fréquent et concernant la profession, les loisirs et les activités. (RP 1, U2)

Pourquoi vous étudiez le français ?

Comment vous appelez-vous ?

J'aime la culture française.

Je m'appelle Marina.

Patricia étudie l'anglais pour travailler, elle joue au tennis et elle n'aime pas danser.
Daniel aussi est très sportif. (RP 1, U3)

- Je peux suivre ce qui est dit à débit très lent, avec une diction soignée et de longues pauses qui me laissent le temps d'en saisir le sens.

- Elle est très sympathique !
- Oui, sympathique et intelligente.
- Très intelligente, c'est une excellente étudiante.
- Mais elle est un peu timide. (RP 1, U2)



- Je peux comprendre des questions, des instructions et des directives simples. Je peux suivre des consignes courtes et simples.



Il faut manger moins de viande et plus de poisson. (RP 1, U4)



Je suis capable de comprendre des formules simples et concrètes de la vie de tous les jours, surtout concernant les personnes de mon entourage (qui ils sont, ce qu'ils font...), lorsqu'elles sont dites clairement et lentement et lorsqu'elles sont répétées si nécessaire.

PEU	ASSEZ BIEN	BIEN	TRÈS BIEN
_____	_____	_____	_____
DATE	DATE	DATE	DATE

Bien entendu, ces deux exemples ne rendent pas compte de tous les manuels et propositions pédagogiques. Ils donnent malgré tout une image des solutions envisagées en didactique des langues. La compétence à communiquer langagièrement prend difficilement en compte la dynamique sociale de la compétence. Nous pourrions conclure en disant que, si l'on considère les différentes réflexions et exemples analysés, nous sommes plus proche de la pédagogie de l'intégration que de l'approche située de la compétence. La personnalité de l'élève, pourtant défini comme acteur social par le Cecr, ne semble pas avoir de prise sur le traitement compétent d'une situation.

4.3. L'évaluation certificative : comment évaluer et certifier la compétence en langues ?

Des enquêtes, à Madagascar et aux Comores, ont montré que les enseignants n'auraient que le niveau A2. Pour améliorer cette situation une formation linguistique a été proposée avec comme objectif la réussite du Delf B1 / B2. Nous avons vu qu'une formation linguistique globale, ou même par savoir-faire langagiers, est loin de garantir un traitement compétent de situations, une compétence à usage général et professionnel. L'entraînement et l'évaluation de la compétence des enseignants comoriens étant une préoccupation importante de ces journées d'études, je propose, pour finir, de présenter trois certifications en langues. Deux certifications, auxquelles j'ai participé en tant qu'auteur concepteur pour la première (DCL, diplôme de compétence en langues pour les adultes) et en tant que chef de projet national et concepteur pour l'autre (CLES, Certificat de compétences en langues pour l'enseignement supérieur), sont moins connues que la certification DELF. Quelle certification serait plus adaptée et en cohérence avec ce que nous venons de développer ?

4.3.1. Le DCL

Cette certification a été lancée en 1995, bien avant le Cefr et le mouvement de l'APC. Elle s'adresse aux professionnels adultes et propose actuellement treize langues dont le FLE. La particularité est double : la première concerne la conception théorique avec la notion langue de communication à usages professionnels qui se décline selon des situations types nécessitant l'utilisation de la langue ; la deuxième renvoie à la prise en compte globale de la compétence à travers des niveaux opérationnels différents qui ont été calibrés avec l'échelle des niveaux du Cefr. L'évaluation de la compétence (au singulier) se fait ainsi globalement et dans l'action à travers un scénario que l'on retrouve dans les deux dernières déclinaisons de l'approche par tâche (voir le nuancier des approches par tâche).

Le site officiel du DCL affirme attester « des compétences acquises en langue de communication usuelle et professionnelle communes à l'ensemble des secteurs d'activité économique. L'épreuve se déroule sous la forme d'une étude de cas où s'enchaînent, comme dans la vie professionnelle, des tâches variées. » Le scénario réaliste constitue une tâche complexe ouverte. Par ailleurs, le DCL « ne se fonde pas sur le décompte de manques dans l'ordre du seul savoir par rapport à une norme linguistique idéale, mais évalue de façon positive la compétence en langue des candidats par référence au degré d'opérationnalité dans l'accomplissement d'une tâche. C'est l'efficacité et la qualité de la performance qui permettent l'attribution de l'un des niveaux du diplôme. Les candidats sont évalués sur un continuum. On ne définit pas a priori le niveau d'examen visé, c'est la performance réalisée qui permet d'établir le niveau de sortie. » Les études de cas sont ainsi proches de l'approche par situations. Le candidat découvre une situation, effectue des tâches, fait des choix, pour proposer une solution dans le cadre d'une mission à accomplir. La langue est vue dans son intégralité, la compréhension est au service de l'action (voir Springer, 1996, disponible sur Google Book). Il y a cependant un bémol, les savoir-faire transversaux et savoir-être ne sont pas pris en compte (sauf pour l'adéquation à la situation). Notons que cette façon de concevoir une langue professionnelle pourrait aisément être transposée pour la formation des enseignants.

4.3.2. Le CLES

Cette certification a été lancée en 2005, soit 20 années après le DCL. La commande du ministère, qui m'avait été faite en 2002, était de concevoir une certification plus souple et plus gérable pour certifier la compétence de milliers d'étudiants. Nous avons fait le constat que seuls 32,5% des nouveaux étudiants disposaient du niveau A2 en anglais. La certification devait pour cette raison démarrer au niveau B1. Nous avons conservé l'idée d'étude de cas mais en la simplifiant à l'aide d'un scénario intégré guidé (troisième optique du nuancier des approches par tâche). Pour plus de souplesse, le scénario vise trois niveaux de performance séparés (B1, B2 et C1), contrairement au DCL qui est global et permet de réaliser la mission indépendamment du niveau de départ. Le site du CLES définit cette certification de la manière suivante : « Les épreuves des trois niveaux de CLES sont organisées sous la forme d'un scénario avec une mise en situation réaliste autour de la thématique retenue pour chaque niveau de CLES. Le candidat, quel que soit le niveau de CLES qu'il présente, dispose d'un dossier documentaire composé de textes et de documents audiovisuels authentiques et d'un dossier de travail. Il doit dégager les informations pertinentes dans les documents écrits et audiovisuels aidé en cela par les questions de compréhension afin d'accomplir des tâches réalistes... Pour y parvenir, le candidat doit : intégrer la thématique du scénario ; s'approprier le contenu ; traiter l'information (tri, sélection, hiérarchisation, ...) ; réorganiser les éléments d'information utiles à la réalisation des tâches de production finales. » Ce descriptif correspond bien à l'approche par scénario de tâches intégrées et guidées, toutes les tâches sont liées entre elles. L'évaluation par niveau est plus classique et conforme au Cefr. Nous retrouvons pour le CLES la nécessité de définir une famille de situations académiques pour

chaque niveau, optique proche de celle de l'APS. Cette certification est utilisée dans les Espé (ex Iufm) et peut aisément être adaptée aux enseignants.

Pour nous résumer, ces deux certifications proposent un scénario intégré visant des situations réalistes dans le sens de l'approche par situations ; elles s'inscrivent dans la logique des tâches complexes mais ne prennent pas en compte les savoir-faire transversaux (sauf pour la capacité à résoudre un problème) ni le savoir-être. De ce fait, elles réduisent la compétence aux savoirs et savoir-faire de la compétence à communiquer langagièrement.

4.3.3. Le DELF

Le DELF est la certification de référence en FLE. Elle est la plus connue et domine l'offre de formation. Contrairement aux deux certifications que je viens de présenter, elle maintient l'optique traditionnelle des quatre savoir-faire langagiers autonomes, morcèlement qui semble immuable en didactique des langues. Si nous prenons l'exemple du niveau B1, le site du CIEP précise que : « A ce niveau, l'utilisateur devient indépendant. Il est maintenant capable de poursuivre une interaction : il peut comprendre et poursuivre une discussion, donner son avis et son opinion. Il est capable de se débrouiller dans des situations imprévues de la vie quotidienne. » La définition du niveau B1 reprend ainsi le descriptif de l'échelle des niveaux du Cefr. Chaque activité langagière est évaluée à partir d'activités artificielles scolaires selon les standards officiels. Il n'y a pas de scénario, ni de mission qu'il s'agirait de réaliser. La certification évalue la maîtrise des savoirs et savoir-faire attendus pour chaque niveau. Il est difficile, si l'on accepte l'idée de compétence, de parler d'évaluation et certification d'une compétence en langue. Nous sommes loin d'un agir social qui consiste à traiter de manière compétente une famille de situations.

Le tableau suivant permet de comparer ces trois propositions :

DELF	CLES	DCL
Tâche langagière ponctuelle Compréhension : exercice QCM Production : tâche scolaire	Scénario intégré : micro tâches / macro tâche Compréhension : exercice QCM Production : tâche finale intégrant l'amont	Etude de cas-mission, situation sociale complexe Compréhension : recherche et tri d'infos situés en vue de Négociation et résolution du problème
	Domaines sociaux/Compétence d'action	
Approche classique	Approche par tâche, scénario guidé intégré	Approche situation complexe, mission, résolution de problème

Tâche simple	Tâche complexe (version basse)	Tâche complexe (version haute)
Evaluation majoritaire 95%	Certification pour les Espe et les universités	Certification professionnelle (dont FLE)
Un frein à l'évolution ?		

Si l'on souhaite réellement faire évoluer, chez les enseignants et formateurs d'enseignants, la vision de la langue et de la compétence pour l'apprentissage des langues, il serait préférable, pour la certification, de proposer des situations conformes à l'agir professionnel, de leur donner la possibilité d'être pleinement acteurs, de faire des choix, de résoudre des problèmes complexes et ouverts qui ont du sens. Il faudrait également intégrer tout ce qui touche aux ressources incorporées, c'est-à-dire les savoir-faire transversaux et savoir-être (expérientiel, social et métacognitif).

5. Discussion et conclusion

La société aujourd'hui fonctionne de plus en plus sous forme de réseaux aux connexions multiples. Nous sommes interreliés en permanence par le biais des artéfacts numériques, interreliés aux autres, reliés à nous-mêmes et à notre environnement. Cette caractéristique impose de faire évoluer notre vision de la compétence. Celle-ci ne peut plus être limitée à la maîtrise de savoirs et savoir-faire clairement définis, déjà là, comme le fait la didactique des langues et comme le propose le Cecr. La société numérique et globalisée nous place face à des problèmes complexes à résoudre, problèmes qui sont nécessairement mal ou peu définis et qui ne se résolvent pas par d'élémentaires automatismes. D'où la nécessité de développer la capacité à mobiliser consciemment des ressources adaptées à un problème complexe situé. Par ailleurs, la conception en psychologie de l'apprentissage, héritée de Piaget et qui consiste à définir des stades, des paliers qu'il s'agit de franchir, doit, elle aussi, être révisée. Trocmé-Fabre (1987) disait, dans son introduction à la neuropédagogie, qu'il est temps de prendre en compte en pédagogie « la logique du vivant ». Nous sommes toujours sur une logique de l'accumulation, de l'automatisation, de paliers à franchir pour arriver au sommet de la connaissance. Le schéma traditionnel vise à établir un différentiel entre l'entrée et la sortie de l'enseignement (input/output), différentiel la plupart du temps négatif pour l'élève. C'est une « pédagogie de l'impatience » (op.cit. : 104) qui néglige l'importance du processus d'acquisition inscrit dans la durée nécessaire à la cognition (durée de la découverte de la complexité, durée de l'organisation, durée des choix et de la décision, durée des échanges avec les autres, durée de la création). Pour reprendre Trocmé-Fabre, « Tant que les formateurs et enseignants estimeront que leur rôle réside dans le contrôle de résultats observables, ils seront tentés de restreindre leur action à la boucle stimulus-réponse. » Pour elle, il ne s'agit pas de faire acquérir de manière cloisonnée un autre vocabulaire, une autre grammaire, une autre prononciation, mais d'engager l'apprenant, dans son corps et dans son esprit, à accueillir une autre culture, une autre attitude et vision du monde. L'apprentissage est imprévisible, non cumulatif et non linéaire. Le connectivisme de Downes (2012) et Siemens (2005) insiste sur ces mêmes caractéristiques avec en plus la dimension collaborative et l'intelligence collective qui caractérisent les réseaux sociaux.

Il est temps de conclure. Nous avons vu que dans l'Océan indien plusieurs approches méthodologiques se télescopent au risque de la confusion. Il était de ce fait nécessaire d'apporter quelques clarifications. La pédagogie de l'intégration a choisi de limiter l'enseignement aux fondamentaux et aux tâches simples avec pour conséquence de revisiter la PPO. Nous avons souligné avec l'approche située (APS) qu'il est possible de proposer une éducation plus proche des réalités locales tout en envisageant un traitement compétent de situations significatives ouvertes et complexes. J'ai proposé un éclairage personnel autour de la notion de compétence. Tout d'abord dans le cadre général de l'éducation. Les exemples en mathématiques et en français ont, je l'espère, permis de cerner ce qui relève de la tâche simple et ce qui relève de la tâche complexe, du problème trop bien défini/fermé et du problème peu défini/ouvert qui sollicite les intelligences individuelles et collectives. Cela nous a également permis de comprendre la nécessité pour l'éducation et la formation de donner aux savoir-être et savoir-faire transversaux, aux ressources internes (incorporées), la place qui leur revient. Ces ressources sont au cœur même des apprentissages et de la compétence. Ne faudrait-il pas questionner une tradition éducative qui considère l'humain et le social comme résiduel et négligeable et qui ne s'intéresse qu'au développement cognitif individuel et à la bonne transmission des savoirs institués ? Enfin, j'ai tenté de comprendre la spécificité de la didactique des langues. Nous aimerions croire (ou plutôt d'aucuns voudraient nous faire croire) que le Cecr, cœur de la DDL aujourd'hui, constitue une évolution didactique conséquente. Cependant, j'ai montré que la perspective dite « actionnelle » est bien loin d'épouser les considérations théoriques et pratiques autour de la notion de compétence.

L'outil principal du Cecr, l'échelle des niveaux de performance, s'est matérialisé dans une certification qui n'évalue que les savoirs et savoir-faire langagiers de manière morcelée. De même, l'approche par tâche demeure largement applicationniste. La didactique des langues a renforcé une « pédagogie de l'impatience » avec une certification par standards de type néolibéral, enfermant les enseignants dans la logique de la rationalisation initiée par la PPO, et dans celle du différentiel de l'input/output. Coste, de Pietro et Moore (2012) adressent une critique semblable à la didactique des langues :

Les oublis les plus graves, finalement, nous paraissent être, d'une part, la réduction de la communication à une pragmatique aux accents parfois néolibéraux et l'atomisation des compétences lorsqu'on en arrive à lister des compétences et sous-compétences qui finissent par ressembler étrangement aux taxonomies d'objectifs de Bloom.

Les souhaits des enfants, que nous avons présentés en introduction, la nécessité d'un apprentissage collaboratif pour résoudre des problèmes ouverts, ne semblent pas, pour l'instant concerner la didactique des langues, ni d'ailleurs les autres disciplines. J'ai terminé ma communication de Moroni par l'exemple de Freinet au début du 20^e siècle dans un village pauvre de la France rurale, et par l'exemple d'un projet avec les enfants du voyage de Marseille (master FLE Aix-Marseille, 2012), pour montrer que cette évolution est possible et nécessaire, même dans des contextes moins favorisés. Cet élève manouche de Marseille, dont la tradition pourtant est orale et non pas écrite, a pu, grâce à ce type d'approche, participer à un blogue collaboratif qu'il a ensuite montré et lu à sa communauté en servant d'acteur social intermédiaire entre deux cultures. Il a également exprimé aux autres toute sa fierté d'avoir été capable d'écrire une chanson d'amour à « flamenquer » :

Tu es le fruit de ma passion
Toi, mon cœur adoré
Je suis ton désir éternel
Moi, ta fleur immortelle
Tu es la source de mes rêves
Tu es le fleuve de mes émotions
Aime-moi à la folie
Je suis tout pour toi
Tu es tout pour moi
Ne me quitte pas, je t'en supplie !
Te quiero ma live komou toute ma vie
I love you mi vida
C'est pour toi que je chante mi Amor

Bibliographie

- Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Éditions Le Manuscrit.
- Arsac, G., Germain, G. et Mante, M. (1991), Problème ouvert et situation-problème, IREM de Lyon.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*. Didier.
- Bergson, H. (2013). *L'évolution créatrice*. PUF.
- Bloom, B. S. (1978). New Views of the Learner: Implications for Instruction and Curriculum. *Educational Leadership*.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

- Coste, D., de Pietro, J. & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139,(1), 103-123. doi:10.3917/lis.139.0103.
- Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge. *Essays on meaning and learning networks*, 493-557.
- Galisson, R. (1982). Plaidoyer pour une réhabilitation de la pédagogie en DLE. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Crédif-Hatier (LAL), 13-37.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia* (Vol. 13). Editions Ophrys.
- Guskey, T. R. (2005). Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications. *Online Submission*.
https://www.researchgate.net/publication/228980284_Formative_classroom_assessment_and_Benjamin_S_Bloom_Theory_research_and_implications
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris, ESF éditeur
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Jonnaert, Ph. (dir.) (2010). Approche par situations. Matrice du traitement compétent de situations. CUDC/UQAM. Numéro 5.
- Jonnaert, Ph. et al. (2011). Projet Niger. Mise en œuvre du PPDE 2010-2011. Programmes éducatifs de l'éducation de base 1 et 2 du non-formel et de l'alphabétisation au NIGER : des choix curriculaires éclairés. Note de synthèse. Dossier de la CUDC/UQAM. Niger – PPDE 10.
- Jonnaert, Ph. et al. (2015). Vers une re-problématisation de la notion de compétence. CUDC/UQAM, Cahier 34.
- Kosyvas, G. (2010). Problèmes ouverts : notion, catégories et difficultés. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, volume 15, p. 45 – 73.
- Laurens, V. (2010). Formation, agir enseignant et interactions didactiques. In *Colloque international Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, Université de Lyon-ICAR-CNRS-INRP, 24-26 juin 2010.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, Les Éditions d'organisation.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Éditions du Scarabée- CEMEA
- Lenoir, Y. et Pastré, P. (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès.
- Longuet, F. (2014). Former les enseignants de FLE par l'activité de création numérique dialoguée. *Synergies Espagne*, n°7. <http://gerflint.fr/Base/Espagne7/Longuet.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- Morin, E. (2015). *Penser global. L'humain et son univers*. Paris : Robert Laffont.
- Nordmann, J. F. (2016). Des compétences clés européennes au Socle commun français : importation d'un nouveau paradigme et réaffirmation des fondamentaux de l'École républicaine. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41).
- Nunziati, G. (1990). Les objectifs d'une formation à par l'évaluation formatrice. *Les cahiers pédagogiques*, 47-65.
- OCED (2017). *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. [En ligne] <http://www.oecd.org/fr/publications/pisa-2015-results-volume-v-9789264285521-en.htm>
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. [En ligne] <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les éditions logiques.

Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network creation. e-Learning Space. org website.

Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian modern language review*, 66(4), 511-523.

Springer, C. (2018, en cours). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*. <http://journals.openedition.org/ripes/1218>

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le cadre européen commun. *CLE international, Paris*.

Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*. Éditions Eyrolles.

Unicef (2013). Évaluation de l'appui à l'Éducation Pour Tous à Madagascar, Version Finale. [En ligne] https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Madagascar_2013-009_RAPPORT_EVALUATION_FTI_ET_REFORME_Final.pdf