

# 43<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT

## Périgueux, le 1<sup>er</sup> juin 2023

### Compétences en langue vivante

Questionner leur reconnaissance dans le cursus et les caractéristiques des situations permettant leur construction

Catherine LOISY, enseignante-chercheure émérite, CREAD et S2HEP

# Plan de la conférence

1. Le contexte politique de l'éducation supérieure :
  - Évolution du contexte sociétal et de la demande
2. Quelques définitions :
  - Performance, compétence, tâche, activité...
3. La co-construction d'un projet de formation :
  - Définir les orientations locales ;
  - Coûts et gains de cet engagement ;
4. Le cas particulier de la maîtrise d'une langue étrangère dans une formation professionnalisante :
  - La pluridisciplinarité comme piste pour la reconnaissance ;
5. Quelques mots pour conclure

# 1. Le contexte politique de l'éducation supérieure

*Évolution du contexte sociétal et de la demande*

# Quelques moments

- Accords de Bologne (1999) :
  - Créer un espace européen de l'enseignement supérieur dans une approche centrée sur l'étudiant et les compétences pour favoriser la **mobilité**.
- Loi 2013-660 du 22 juillet 2013 dite 'ESR'
  - **Structuration de l'offre** au niveau territorial et la lisibilité de l'offre...
- Loi 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle
  - **Blocs de compétences** (formations éligibles au compte personnel de formation)
- Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence
  - Il arrête l'organisation de la licence en **blocs de connaissances et compétences**.

# Loi avenir n° 2018-771 du 5 septembre 2018

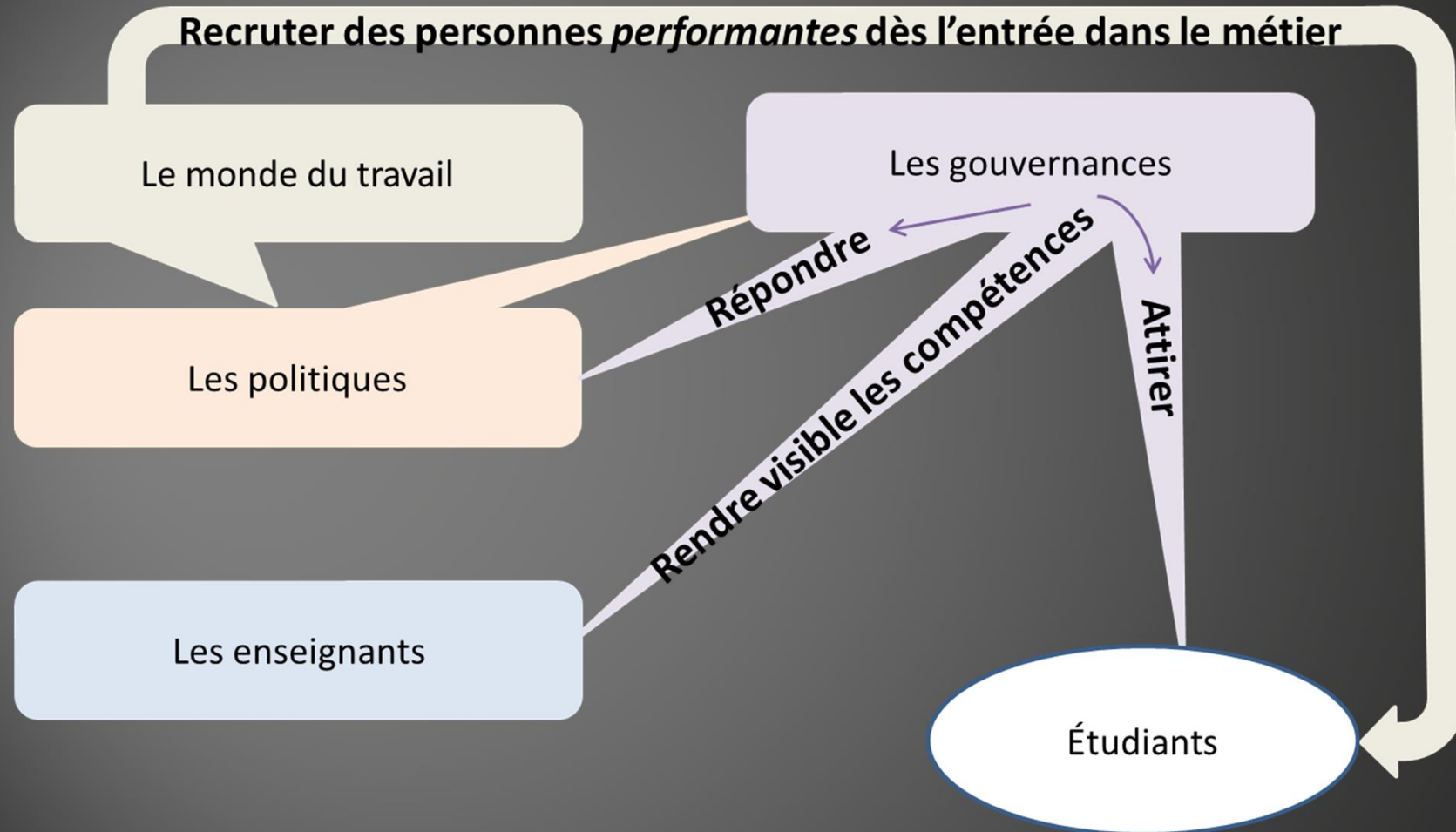
- Ancrage sociétal assumé
  - L'objectif de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel est de « **fluidifier le marché de la formation professionnelle pour répondre mieux et plus vite aux besoins en compétences, facteur clé de la compétitivité française** » (source DGESIP, 2019)
- Formation professionnelle initiale dans l'enseignement supérieur et construction de compétence
  - « *Toutes les formations de l'enseignement supérieur contribuent à la "construction de compétences permettant de mener à bien des activités, professionnelles ou non". A ce titre, elles entrent dans le champ des formations professionnelles, y compris quand les contenus ne visent pas directement l'exercice d'un métier.* » (ibid.)

**Or, en France, le savoir est perçu comme étant à la source de la liberté humaine, le moyen de former un citoyen libre** (Lenoir, 2018).

# Demande institutionnelle et contexte sociétal

- Un contexte socio-économique mouvant
  - Enjeux économiques, sociaux, politiques et idéologiques déstabilisants ;
  - Attentes de 'compétences', en fait des 'performances' (notamment pour les métiers à haut niveau de technicité, créativité, complexité) ;
  - Responsabilisation des salariés vis-à-vis de leur employabilité.
- De nouveaux enjeux dans les politiques éducatives européennes, puis nationales :
  - Mise en avant de la 'réussite' (processus de Bologne) bien que ce concept soit complexe à définir (Romainville, 2020) ;
  - Report des attentes européennes sur les politiques nationales.
- Climat de reddition de comptes : on peut le vivre comme une forme de pouvoir des tutelles (Lenoir, 2018).

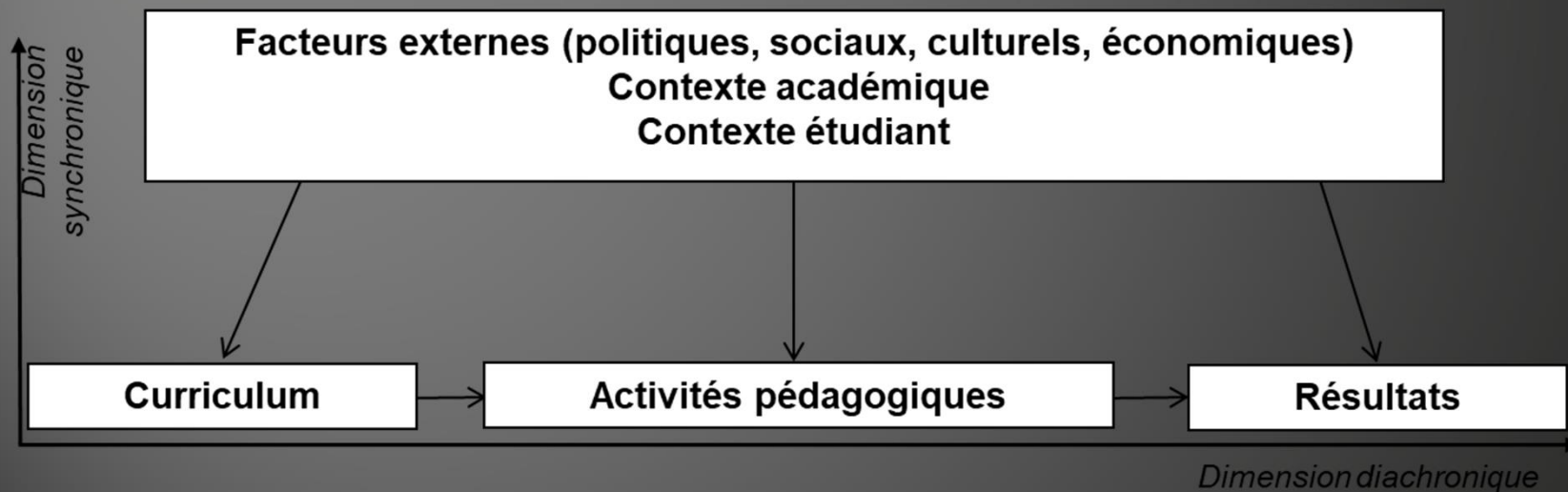
# Demande institutionnelle et contexte sociétal



Loisy, 2018b, 2022

# Un faisceau de facteurs inter-reliés

- Modèle original de De Ketele (2010)
  - Continuum pédagogique ;
  - Influence de facteurs internes et externes.
- Réinterrogé à l'heure du numérique (Loisy & Lameul, 2017) et de la pandémie (Loisy & Lameul, 2022).





## 2. Quelques définitions

*Performance, compétence, tâche, activité...*

# Distinction entre compétence et performance

- La compétence n'est pas la performance
  - La compétence est du côté du sujet agissant ;
  - La performance renvoie à un jugement social sur la mise en œuvre de compétences lors de la réalisation d'une tâche :
    - La performance est considérée comme réussie ou non en fonction d'attendus (socialement définis) ;
    - Ces attendus peuvent être définis en termes de résultats, procédures, vitesse d'exécution, mobilisation de ressources...
- À un moment ou à un autre, le jugement social interviendra
  - On recrute le candidat prometteur, la personne promettant de belles performances, etc.
  - Mais la culture de la sélection ne devrait pas intervenir dans le processus de formation pour des compétences.

# Une définition constructiviste

- Il n'y a pas de consensus sur la définition de la compétence, mais tout le monde en reconnaît la dimension praxéologique
  - Lien entre compétence et activité.
- Définition constructiviste de la compétence (Coulet, 2011)
  - La compétence est « *une **organisation de l'activité mobilisée et régulée** pour faire face à une **tâche** donnée, dans une **situation déterminée** ».*
- Cette définition permet de saisir la compétence :
  - **Du côté du sujet** agissant ;
  - Dans l'**action** située *et* **en interrelation avec la situation** ;
  - Dans la continuité du **développement de l'activité présente et future**.
- ▶ La perspective analytique est incompatible avec cette définition.

# Le comportement n'est pas la compétence

- L'activité ne correspond pas à la tâche (Leplat et Hoc, 1983)
  - La tâche = ce qu'il y a à faire ;
  - La tâche redéfinie = toute tâche est redéfinie ;
  - L'activité est ce qui est fait pour réaliser la tâche.
- Le réalisé n'a pas le monopole du réel : « *l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 1994).
  - « *le développement de l'activité [...] est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts* » (Clot, et al., 2000).

# Influence des caractéristiques de la situation

- La situation, ce sont les conditions particulières dans lesquelles est mobilisée et régulée la compétence.
  - Tâche à réaliser, ressources à disposition, conditions de réalisation, modalités de régulation...
- Les contingences de la situation influencent l'activité.
  - Le contexte physique et social peut être plus ou moins aidant ;
  - L'interprétation et l'analyse de la situation jouent un rôle sur la performance (Richard, 1994)...
- Le contexte personnel influence l'activité.
  - L'activité ne peut pas être décrite *a priori* en raison de la diversité des modes de réalisation, et du décalage entre l'activité visible et ce qui se passe en profondeur.

### 3. La co-construction d'un projet de formation

*Définir les orientations locales*

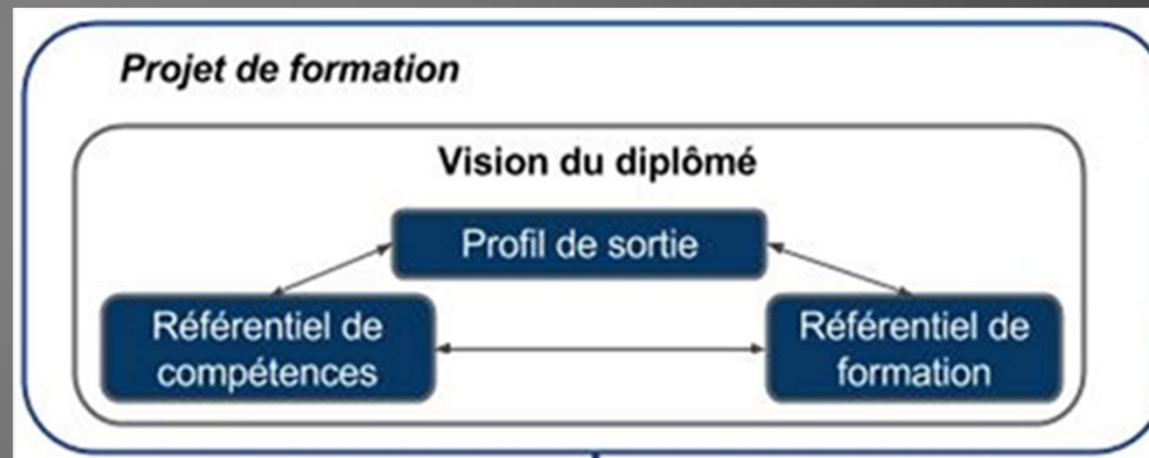
*Coûts et gains*

# Définir localement les orientations

- Le dossier d'accréditation (JORF, 2014), contextualisation de la formation
  - Stratégie de formation aux regards des enjeux prioritaires
  - Mise en œuvre de la politique à travers les procédures et moyens
  - Architecture de l'offre de formation
  - Capacité à mobiliser les moyens correspondants
- Le projet de formation, contextualisation pédagogique
  - Le projet « *ne part pas de l'existant (expertise, pratiques ancrées, etc.), mais de la représentation d'un futur encore inconnu, par un processus d'anticipation amenant à définir des finalités, des buts et des objectifs* » (Loisy, Coulet & Carosin, 2018a) ;
  - Versant programmatique : articuler les dimensions de l'activité pédagogique (apprentissage, évaluation, accompagnement) ; dresser un plan d'actions ; définir les moyens nécessaires.
  - Il s'agit d'articuler ces deux visées bien qu'elles soient en tension.

# Le projet de formation

- Élaboration collective de la vision du diplômé en fin de formation (Prégent et al., 2009)
  - Compétences à atteindre
  - Profil de sortie : valeurs à porter, attitudes attendues à l'issue de la formation.



*Extrait de Loisy, Coulet & Carosin, 2018a*

## Un coût...



# Le coût du travail collectif

- Difficultés et risques du travail collectif
  - Un manque d'expérience du collectif pour ce qui concerne le pédagogique dans le supérieur en France (Berthiaume & Rege Colet, 2013) : l'expertise pédagogique se développe isolément.
  - Charge de travail supplémentaire ;
  - Confrontation de représentations
    - Faire travailler ensemble le même et l'autre (Meirieu, 2017) : la conception du programme réunit les acteurs, mais la manière de l'aborder peut les diviser ;
    - Mise en visibilité des manières de fonctionner : ouverture à la critique et risque de fragilisation → Reconnaissance et confiance mutuelles sont nécessaires au « collectif de travail » (Caroly et Clot, 2004).

**Des gains aussi...**

# Un plus : la cohérence du programme

- Continuité et cohérence du programme pour soutenir l'ApC
  - Partir des apprentissages essentiels et non des matières ;
  - Penser leur déploiement pour soutenir l'appropriation des contenus scientifiques au fil du parcours ;
  - Anticiper l'alignement : objectifs → méthodes et moyens pédagogiques → évaluation des apprentissages
- Ces échanges soutiennent
  - La construction du sens du travail pédagogique au niveau des équipes ;
  - La connaissance de l'ensemble des cours ;
  - Un moindre sentiment d'isolement :
    - « *l'équipe pédagogique [assume] collectivement ... la responsabilité des enseignements (Poumay, 2014).* » (Loisy et al. 2018)

# Un plus : la lisibilité du programme

- Décloisonnement des savoirs scientifiques
  - Meilleure lisibilité des apprentissages : alors que le découpage traditionnel des cours cloisonne les savoirs, l'approche-programme les décloisonne
    - Cela contribue à soutenir la construction du sens des savoirs.
- Si on pense collectivement l'intégration et l'articulation de l'expérience professionnelle à la formation universitaire
  - Cela contribue à donner du sens à la formation ;
  - Cela aide à mieux construire un projet d'intégration dans le monde du travail.
- La publication d'un programme plus lisible peut attirer de nouveaux étudiants.

# Une expérience du travail collectif...

- Émergence et discussion des représentations
  - Mise en visibilité de différentes visions du diplômé :
    - Formalisation des idées, clarifications ;
  - Confrontation des points de vue sur les buts de la formation
    - Argumentation, délibération, négociations de sens.
- Élaboration conjointe d'un projet écrit
  - Écrit intermédiaire (Loisy, 2018) :
    - Marqueur temporel reflétant la construction du problème et un état de solution à un moment donné ;
    - Siège des représentations matérialisant intentions, objectifs, modes de pensée, façons de travailler ayant conduit à sa production, projections au moment de son élaboration (Vinck, 1999 ; Vinck, 2009).

# Expérience propice au développement

- La participation à l'activité collective favorise le développement (Wenger, 1998)
  - Conscientisation, intégration de l'expérience ;
  - Rapports sociaux propices à des médiations ;
    - Contradictions soutenant un potentiel développement :
      - Sur les manières de faire ;
      - Sur la signification du métier ;
    - Réassurance (contribution, cohérence...)
- Possibles apports d'éclairages académiques par les pairs ou par des accompagnants.

## 4. Le cas particulier de la maîtrise d'une langue étrangère dans une formation professionnalisante

*La pluridisciplinarité comme piste pour la reconnaissance*

# Ancrage disciplinaire des langues

- La compétence langagière est définie dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)
  - Échelle(s) de compétence langagière globale, etc.
- Au niveau universitaire, les langues ont **leurs propres ancrages disciplinaires** (e.g., sections 11, 12, 13... du CNU) :

→ **Il ne s'agit donc pas de compétences 'transversales' au sens de Tardif et Dubois\* (2013), et pourtant...**

*\*Contrairement à l'empathie, la confiance en soi, la gestion du temps, la curiosité, la présence, etc. qui ont un caractère « transversal »... mais qui ne sont pas des compétences !*

# Primauté des compétences techniques

- Bien qu'elles ne soient pas des compétences transversales, les langues ne sont pas toujours reconnues en tant que telles dans les formations professionnalisantes :
  - Elles apparaissent parfois sous la forme de « ressources pour les relations humaines dans l'entreprise », « soft skills », ...
- Une des raisons réside dans la primauté accordée aux compétences techniques qui professionnalisent dans le domaine principal d'étude.

**Une des conséquences est un défaut de prise en considération...**



# Place de disciplines non professionnelles

- Pour la compétence informationnelle, on repère aussi des défauts de prise en considération (Goetgheluck & Loisy, 2018) :
  - Un continuum d'attitudes des enseignants en charge des compétences techniques :
    - *Absence de prise en considération ;*
    - *Reconnaissance, mais avec une prise en charge par des enseignants qui ne sont pas formés ;*
    - *Reconnaissance de l'importance et de la nécessité de former, et que la formation soit assurée par des spécialistes.*
  - Ambivalence de l'institution pour faire reconnaître ces compétences.

**Les langues peuvent se trouver dans une situation similaire, alors...**

# Les faire reconnaître par les étudiants

- Faire prendre conscience de l'utilité des langues tôt dans le cursus :
  - Mettre les étudiants dans des situations professionnalisantes dans lesquelles ils vont devoir mobiliser leurs compétences en langue (pour sortir des représentations construites dans le secondaire) :
    - Prise de conscience de l'importance des langues dans le travail ;
    - Soutien à l'engagement sur les langues pendant la formation.
- Se confronter à la langue dans tous les enseignements :
  - Confrontation aux documents authentiques du monde du travail en versions originales afin d'évaluer les limites de ses compétences.

**Pour lever ces verrous...**

# Clarifier les attentes du monde du travail

- Le monde du travail met-il au jour ses attentes du point de vue des langues ?
  - Récolter et valoriser des résultats d'enquête sur la place des langues dans les entreprises qui recrutent ;
  - Faire intervenir d'anciens étudiants.
- La difficulté vient-elle du fait que, bien que la maîtrise des langues dans le monde du travail soit attestée, elle n'est pas intégrée à la représentation qu'en a l'établissement supérieur ?
  - Communiquer en interne.

# Former en cours de langue

- Situations didactiques centrées sur la communication professionnelle en cours de langue :
  - Elles sont importantes, mais elles peuvent être vécues comme trop décontextualisées du métier par les étudiants ;
- Situations didactiques intégrant l'utilisation de documents techniques en cours de langue pour former au genre de textes qu'ils devront s'approprier et sur lesquels ils devront communiquer :
  - Ces situations peuvent être déstabilisantes pour les enseignants de langue en raison de la spécificité des contenus techniques.

## Des situations 'authentiques'

- Des situations complexes qui **simulent** les activités que l'étudiant sera amené à entreprendre dans sa vie professionnelle (courant de la cognition située) :
  - Donner corps à la similitude des caractéristiques générales ;
  - Viser des objectifs qui ont du sens par rapport à l'activité professionnelle future (appropriation de contenus, communication professionnelle) ;
  - Soutenir l'interactivité entre étudiants.
    - Par exemple, utilisation pédagogique des *Lego serious plays* pour préparer aux interactions avec les clients, les managers, les collègues.

**Ou former autrement...**

# Former en équipes pluridisciplinaires

- Sans doute l'idéal du point de vue des apprentissages, mais Nicole Goetgheluck (2022) repère des facteurs importants :
  - Construire une vision commune ;
  - Partager des objectifs ;
  - Concevoir ensemble des situations pluridisciplinaires
    - Développer les interactions avec les enseignants des disciplines professionnalisantes ;
  - Travailler sur les postures
    - Comment ne pas être instrumentalisé dans le travail de correction quand on enseigne une discipline non technique ?
- Chaque facteur apporte des contraintes du fait qu'il faut travailler en équipe.

# L'institution doit jouer sa partition

- En reconnaissant à sa juste importance la place des langues dans les formations professionnalisantes :
  - Selon les cursus, anticipation de ce qu'est former pour pouvoir travailler en milieu extranational.
- En reconnaissant la place des enseignants de langues dans les projets pluridisciplinaires :
  - Soutenir un cadre épistémique moins transmissif.
- En soutenant les activités nécessaires pour que des enseignements pluridisciplinaires se mettent en place :
  - Donner **du temps** et **des moyens humains** pour soutenir l'élaboration d'un discours commun et d'objectifs communs (qui peuvent se concrétiser en un référentiel de formation interdisciplinaire partagé) ;
  - Reconnaître et donner les moyens pour une culture de projets avec une dimension pluridisciplinaire.

# Quelques mots pour conclure

*Et ouvrir la discussion*



# Conclusion pour les langues

- La maîtrise des langues est une compétence générale, mais elle est aussi une 'ressource' contribuant aux compétences mobilisables dans la vie professionnelle.

- L'institution a un rôle clé à jouer pour la faire reconnaître

(Goetgheluck, 2022) :

- Situer clairement la maîtrise des langues dans les compétences attendues ;
- Influencer sur la vision des responsables des disciplines techniques ;
- Influencer sur le décloisonnement des disciplines → la pluridisciplinarité est un gain car elle joue aussi sur les modèles de transmission des savoirs ;
- Soutenir la collaboration entre disciplines pour que les projets ne soient pas orientés vers des solutions rapides, mais vers la formation pour des compétences complexes.

# Conclusion générale

- L'isolement n'est pas propice à l'approche par compétence
  - Les idées innovantes d'un enseignant isolé peuvent se heurter au fonctionnement institutionnel (Lamine et Petit, 2014) ;
  - L'isolement risque d'épuiser l'enseignant innovant (Albero, Linard et Robin, 2008).
- Penser collectivement un projet de formation
  - Permet de ne pas simplement « tricoter » à partir de l'existant ;
  - Facilite la réflexion sur la *multi-dimensionnalité des compétences*.
- Il faut cependant éviter la démarche analytique déclinant à l'envi les objectifs en sous-objectifs
  - Prudence avec les descripteurs de Dublin (2005) qui « *ne sont pas sans rappeler la taxonomie de Bloom* » (Warnier et al., 2010)

**Merci de votre attention !**

[Catherine.Loisy@ens-lyon.fr](mailto:Catherine.Loisy@ens-lyon.fr)

**Loisy, C. et Coulet, J.-C. (dir.) (2018).  
*Compétences et approche-programme.  
Outiller le développement d'activités  
responsables.* Londres : ISTE Éditions.**



# Références

- **Albero, B., Linard, M., Robin, J. (2008).** *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers.* Paris, L'Harmattan.
- **Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013).** *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques.* Berne, Peter Lang.
- **Caroly S. & Clot Y. (2004).** Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience, *Formation Emploi*, 88, 43-55.
- **Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000).** Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1).
- **Coulet, J.-C. (2011).** La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences, *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- **De Ketele, J.-M. (2010).** La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- **Goetgheluck, N. et Loisy, C. (2018).** Enseigner et évaluer des compétences transversales en pluridisciplinarité : un cadre pour les compétences informationnelles. *Actes du second colloque international ATIU « Apprendre, transmettre, innover à et par l'université.* Montpellier, 20-22 juin 2018. n <https://www.univ-montp3.fr/fr/formation-lp/idefi-um3d/la-recherche-en-3d/publications>
- **Goetgheluck, N. (2022).** *Contribution des bibliothèques de l'enseignement supérieur à la formation pour la compétence informationnelle (CI) des étudiants. Étude de cas : la formation portée par la Bibliothèque de l'INSA Lyon, appropriation par les différents acteurs, impacts et limites, changements culturels et professionnels.* Université Lyon 1.
- **Lamine, B. & Petit, L. (2014).** Les boîtiers de réponse pour un apprentissage interactif en amphithéâtre. Une expérience d'accompagnement et d'évaluation par la recherche. (p. 129-145).
- **Lenoir, Y. (2018).** Sens et non-sens à la lumière du néolibéralisme. (p. 43-94).
- **Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983).** Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- **Loisy, C. & Lameul, G. (2017).** Augmenting De Ketele's model for university pedagogy introduction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (IJTHE/RITPU)*, 14(2). 39.
- **Loisy, C. (2018).** L'approche-programme dans la perspective du développement des enseignants. (p. 187-216).
- **Loisy, C. (2018b).** Conférence invitée « Les compétences au cœur des offres de formation ». *Conférence des vice-présidents Commission Formation et Vie Universitaire.* Université Clermont Auvergne, 14 juin 2018. DOI : 10.13140/RG.2.2.34462.38727
- **Loisy, C. (2022).** L'approche programme : expérience du collectif, développement, système. *Conférence invitée au Semiweb*, Lettres Sorbonne Université. Paris, le 22 mars 2022.
- **Loisy, C. & Lameul, G. (2022).** La dimension collective du travail pédagogique dans le supérieur. Essai de modélisation. *Revue Spirale*, 69.
- **Loisy, C., Carosin, E. & Coulet, J.-C. (2018).** Points de repères pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'université. (p. 233-254).
- **Meirieu, P. (2017).** Émergence de l'altérité dans l'enseignement supérieur. *IX<sup>e</sup> colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES 2017).* Grenoble, 13-16 juin 2017.
- **Poumay, M. (2014).** L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. (p. 69-81).
- **Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (dir.) (2009).** *Enseigner à l'université dans une approche-programme.* Montréal : PIP.
- **Richard J.-F. (1994).** La résolution de problèmes : bilan et perspectives, *Psychologie française*, 39(2), 161-175.
- **Romainville M. (2020).** Les dimensions et les facteurs de la « réussite » à l'université, conférence invitée dans le cycle de conférence du projet Coursus+.
- **Tardif, J. & Dubois, B. (2013).** De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables, *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 29-45.
- **Vinck, D. (1999).** Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales, *Revue Française de Sociologie*, 11, 385-414.
- **Vinck, D. (2009).** De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 51-72.
- **Vygotski, L.S. (1935/1994).** *Défectologie et déficience mentale* (Trad. K. Barisnikov & G. Petitpierre). Neufchâtel, Delachaux et Niestlé [1<sup>re</sup> éd. 1935].
- **Warnier, P. et al. (2010).** Et si on commençait par les résultats ? Élaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire. 26<sup>ème</sup> Congrès international de l'AIPU, Rabat, 17-21 mai 2010.
- **Wenger, E. (1998).** *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* New York, Cambridge University Press.