

QUE FAIRE DU PROFIL DE COMPÉTENCES LANGAGIÈRES SPÉCIFIQUES DES PERSONNES ENSEIGNANTES EN LANGUES ÉTRANGÈRES AU NIVEAU SECONDAIRE 1 ? — UN EXEMPLE DE RÉFLEXION ET D'IMPLÉMENTATION

Im Zusammenhang mit der Reakkreditierung der Studiengänge durch die EDK hat das Team der Professur Didaktik der Romanischen Sprachen der Pädagogischen Hochschule FHNW (Sekundarstufe I) im Jahre 2015 gemeinsam über mögliche Veränderungen und Verbesserungen der Ausbildung der künftigen Französischlehrpersonen reflektiert. Der Aufbau der Sprachkompetenz spielte dabei eine wichtige Rolle. Das unter der Federführung der PH St. Gallen erarbeitete Berufsspezifische Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen diente bei dieser Reflexion sowohl als konzeptioneller Rahmen als auch als Toolbox. Auf konzeptioneller Ebene erlaubte das Profil allen Mitgliedern der Professur stets einen globalen Blick auf den gesamten Sprachaufbau im Studienverlauf zu behalten. Als Toolbox eröffnete das Profil den Dozierenden die Möglichkeit, flexibel und in enger Übereinstimmung mit den für die jeweiligen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Unterrichtsmodule relevanten Kompetenzen jene berufsspezifischen Sprachkompetenzen zu fokussieren, auf welche sich die Studierenden besonders konzentrieren sollen. Der Beitrag beschreibt diesen Prozess, stellt dabei das Profil kurz vor und schliesst mit einigen kritischen Anregungen.

Philippe Cuenat PH FHNW



Philippe Cuenat enseigne le français langue étrangère à la Pädagogische Hochschule de la Fach-

hochschule Nordwestschweiz (FHNW) au niveau Sekundarstufe 1.

- 1 En l'occurrence, le professeur Giuseppe Manno, Isabelle Chariatte Fels, Jan-Oliver Eberhardt, Carine Greminger, Filomena Montemarano, Lilli Papaloizos, Philippe Cuenat.
- 2 Cette réflexion avait trouvé à s'exprimer dans l'enquête publiée sous la direction de la PHSG: «Vergleich ausgewählter internationaler Sprachdiplome mit den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen. Modelle und Empfehlungen für die Verwendung internationaler Sprachdiplome in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen», cf. Bleichenbacher L., Kuster W. et al. (2014).

«Si les institutions produisent des catégories, il y a également un effet en retour, à la manière des prophéties auto-réalisatrices de Robert Merton. Les catégories stabilisent les flux de la vie sociale et créent même, jusqu'à un certain point, les réalités auxquelles elles s'appliquent.» Mary Douglas, *Comment pensent les institutions*: 115

Quelle place donner aux compétences langagières dans une formation en langue destinée à de futurs enseignants de français langue étrangère? Et, du moment qu'on se fixe pour objectif de répondre à cette question, quelle aide peut apporter le *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères* publié par la Haute Ecole Pédagogique de Saint-Gall (PHSG) (Kuster et al. 2014)? Telles sont les deux questions auxquelles l'équipe d'enseignants de français et d'italien de la chaire de didactique des langues romanes de la Haute Ecole pédagogique de la Fachhochschule Nordwestschweiz (PHFHNW) niveau secondaire 1 a tenté de fournir des éléments de réponse¹. Cet article se propose de tirer un bilan de cette discussion commune.

Un processus

Premier point à souligner: la réflexion sur les compétences langagières et l'utilisation du *Profil de compétences* a eu lieu dans le cadre de la procédure de réaccréditation du programme d'études de la PHFHNW à l'intention de la CDIP, une procédure dont les phases les plus intenses se sont déroulées entre 2015 et les premiers mois de 2017. La réflexion qui portait sur l'ensemble du programme d'études a également eu pour objet de rationaliser et d'optimiser l'apprentissage de la langue au sein de la formation. Il ne s'agissait pas là d'une préoccupation nouvelle: le rôle de la langue dans l'évaluation des examens finaux (*Leistungsnachweise*) ainsi qu'une discussion sur l'opportunité de remplacer le diplôme DALF C2 par un examen spécifique à la profession avaient déjà été thématiques lors des discussions consécutives à la précédente procédure d'accréditation en 2011² – discussion qui n'a pas été relancée lors de ce nouveau round de réaccréditation.

En 2015, ce sont d'abord l'introduction d'un enseignement spécifique consacré au *classroom language* ainsi que le risque de

voir les heures d'enseignement des compétences langagières réduites (risque qui ne s'est finalement pas avéré) qui ont servi de catalyseurs. L'équipe d'enseignants a alors décidé de fonder sa réflexion sur le *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères* – ce pour deux raisons: premièrement parce qu'il est considéré comme un document de référence (voir l'encadré); deuxièmement, parce qu'il offre actuellement la vision la plus globale et la plus systématique du rôle des compétences langagières dans le cadre de la formation pédagogique.

Une fois ce choix effectué, la réflexion a suivi trois phases: d'abord, une prise de connaissance approfondie du document; ensuite, la décision d'appliquer systématiquement les descripteurs proposés dans le document aux différents modules rassemblés dans le nouveau programme; et finalement, un débat sur la manière dont ces descripteurs seraient utilisés dans la formation et dans la relation aux étudiants. C'est à la transition entre la première phase et la seconde que C. Greminger, pour la *Fachdidaktik* (didactique disciplinaire), et moi-même, pour la *Fachwissenschaft* (études disciplinaires – linguistique, littérature et langue françaises), avons pris en charge la conduite de ce projet.

Le Profil mis à profit

Le *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré secondaire 1* est un outil qui s'efforce de recenser les «compétences langagières communicatives dont une personne enseignante du degré secondaire 1 doit disposer dans l'exercice de ses fonctions» (Kuster *et al.*, 2014: 2) – cela afin de répondre à plusieurs objectifs: «l'établissement des buts langagiers pour la formation de base et la formation continue des personnes enseignantes; la création de cours de langues professionnels spécifiques; l'auto-évaluation et l'évaluation des besoins en formation et la formation continue des personnes enseignantes en fonction et des futures personnes enseignantes; l'établissement d'un certificat de compétences langagières, par exemple en combinaison avec les diplômes de langues internationaux» (*Ibid.*). Identifiées, ces compétences sont analysées en tâches de communication langagières, lesquelles sont exposées sous forme de descripteurs répartis en cinq champs d'action:

Les *Profils* se présentent sous forme de deux référentiels de compétences, l'un pour les enseignants du primaire, l'autre pour les enseignants du secondaire.

Ils décrivent les compétences langagières spécifiques permettant aux enseignants de réaliser un enseignement des langues étrangères conforme aux plans d'études actuels de l'école obligatoire en Suisse.

Ils ont été développés entre 2011 et 2014 sous la direction de la HEP de St. Gall en partenariat avec plusieurs institutions suisses (HEP Lucerne, SUPSI, HEP Vaud, Université de Lausanne, Université de Fribourg et HEP Fribourg, Institut du plurilinguisme) ainsi qu'en collaboration avec la COHEP et la CDIP, avec le soutien de la Confédération (art. 10 de la Loi sur les langues).

Des recommandations d'utilisation ont été approuvées en 2015 par la Chambre des Hautes écoles pédagogiques / swissuniversities.

Les *Profils* sont téléchargeables en français, en allemand, en anglais et en italien à l'adresse suivante: <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofil-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>.

1. préparer l'enseignement;
2. diriger l'enseignement;
3. évaluer, donner un feed-back et conseiller;
4. établir des contacts externes;
5. se former et compléter sa formation continue» (*Ibid.*: 3).

Ces descripteurs sont complétés par de nombreux exemples précis et précieux pour tout lecteur qui s'intéresse à leur implémentation.

Pour les membres de la chaire de langues romanes au secondaire 1 de la PHFHNW, une fois les données et les objectifs du *Profil de compétences* connus et une fois le débat sur l'utilité et la pertinence de ses descripteurs tranché, la question était donc de savoir comment les intégrer au nouveau projet de formation. Le choix a été de demander d'abord à chaque enseignant de réfléchir aux descripteurs du *Profil* par rapport à son propre domaine, ou plus précisément par rapport aux différents modules qui allaient être développés dans la formation. Par la suite, le travail fourni individuellement a été rassemblé et a fait l'objet d'un exposé et d'une réflexion commune.

Un exemple

Concrètement, le nouveau programme d'études de la PHFHNW pour le français au secondaire 1 se compose jusqu'au *bachelor* de huit modules d'étude disciplinaire (*Fachwissenschaft*) et de six modules de didactique disciplinaire (*Fachdidaktik*); au niveau du master s'y ajoutent encore six modules répartis de manière égale entre la didactique et la *Fachwissenschaft*. La consigne de départ – «choisissez dans le *Profil* des descripteurs qui "collent" aux situations / tâches d'enseignement que vous allez développer dans les modules dont vous serez chargés» – a de toute

évidence donné lieu à de multiples interprétations et à différents résultats selon les modules. Tous ne sont évidemment pas envisageables ici, limitons-nous d'abord à un exemple et à quelques réflexions.

Au niveau *bachelor*, le module de didactique disciplinaire intitulé «Plurilinguisme, didactique intégrée des langues et pédagogie différenciée / Mehrsprachigkeitsdidaktik und binnendifferenzierte Unterrichtsplanung» définit ses objectifs de la façon suivante:

«Les participant(e)s connaissent la notion de "plurilinguisme" et sa mise en œuvre dans l'enseignement du FLE.

Ils / elles connaissent le concept de "différenciation" en FLE et savent le concrétiser en classe de langue.

Ils / elles connaissent les conditions pour un enseignement efficace du FLE.

Ils / elles savent planifier une leçon ainsi qu'une séquence d'enseignement, de manière variée, en formulant des objectifs clairs et en respectant l'approche basée sur les compétences et l'hétérogénéité de la classe.»

Etant donné que ce module ne relève pas du niveau propédeutique (*Grundstudium*) mais d'un niveau avancé (*Hauptstudium*), les participants sont censés disposer déjà de compétences langagières générales au niveau C1. En termes de compétences spécifiques, voici les descripteurs du *Profil* qui ont été choisis:

«2.1 [Ecrire] Dans la langue cible, la personne enseignante peut consigner par écrit des mots ou des phrases courtes au cours de l'enseignement.

2.9 [S'exprimer oralement en continu] Dans la langue cible, la personne enseignante peut, conformément au degré ciblé, développer des arguments devant la classe.

2.17 [S'exprimer oralement en continu] Dans la langue cible, la personne enseignante peut lire un texte à haute voix et utiliser l'accentuation, le rythme et l'intonation de manière adéquate.

2.25 [Interaction orale] Dans la langue cible, la personne enseignante peut soutenir individuellement les apprenants par des conseils et des explications de manière ciblée.

2.26 [Interaction orale] La personne enseignante peut faire office de médiateur entre les langues, dans l'enseignement des langues étrangères, en passant consciemment de la langue de scolarisation à la langue cible et en traduisant,

de manière ciblée, différentes séquences langagières d'une langue à l'autre.

5.18 [Stratégies et conscience linguistique] La personne enseignante n'a pas peur de faire des fautes lorsqu'elle parle la langue cible.

5.19 [Stratégies et conscience linguistique] La personne enseignante est capable de mettre en rapport des langues et d'utiliser les connaissances et les compétences dans d'autres langues pour la compréhension et la production dans la langue cible.

5.20 [Stratégies et conscience linguistique] La personne enseignante est consciente que la langue enseignée fait partie de son répertoire plurilingue.»

Quelles conclusions pouvons-nous dégager de ce choix ? On observe tout d'abord que les compétences langagières ont été sélectionnées dans deux champs d'action : 2 «diriger l'enseignement» et 5 «se former et compléter sa formation continue». Parallèlement aux descripteurs liés à la thématique du module (soit la différenciation, cf. 2.25, ou la conscience du plurilinguisme, cf. 5.19 et 5.20), on note que l'accent est mis sur la souplesse dans l'utilisation des langues et le recours à la médiation – signes d'une didactique des langues étrangères renouvelée et qui n'est plus fixée sur l'usage de la langue cible comme la fin et la solution ultime à tous les problèmes. Autre point qui mérite d'être soulevé: l'équilibre du travail sur les cinq compétences qui avait été requis explicitement lors de la procédure de choix des descripteurs. Vu les modes de validation du module en question (une biographie langagière sous forme audio et la planification d'une unité d'enseignement), il apparaît clairement que la pratique de l'oral est largement privilégiée (descripteurs 2.9, 2.17, 2.25, 2.26, donc pas moins de quatre descripteurs sur huit et même cinq si on prend en compte le 5.18) – ce en rapport direct aussi avec l'activité requise dans la classe (lire, être attentif à la prononciation et la prosodie, soutenir les élèves dans leur expression et leur travail, argumenter). Mais l'écrit n'est pas délaissé et le choix du descripteur 2.1 permet de rappeler que dans le cadre même de la classe et de son oralité, le futur enseignant doit disposer de suffisamment de ressources langagières pour pouvoir consigner par écrit quelques notes se rapportant à sa pratique quasi immédiate de l'enseignement.

Pistes à suivre

Lié à une situation de «crise» – la situation précaire des compétences langagières dans un nouveau cursus d'enseignement –, le recours aux descripteurs du *Profil* n'a certes pas été considéré comme une panacée mais il a eu plusieurs effets positifs et concrets sur la manière dont la place de la langue a été perçue dans le cursus de formation. Il a permis de rationaliser cette place en offrant à chaque membre de l'équipe la possibilité d'objectiver sa relation à l'enseignement de la langue et en lui donnant l'occasion, d'autre part, de se confronter sur cette même base objective à la vision que ses collègues se faisaient du rôle des compétences langagières. La réflexion qui en a résulté ne peut certes être qualifiée de systématique – chaque responsable de module ayant, à partir de la consigne commune, joui d'une grande liberté dans sa lecture et son interprétation du *Profil* (à titre d'exemple, on peut signaler que de nombreux descripteurs du *Profil* n'ont été retenus pour aucun module). Mais une solidarité *théorique* s'est créée autour de l'objet «compétences langagières» qui n'existait pas auparavant.

Un autre apport particulièrement positif du *Profil* réside dans la relation qu'il a permis d'inventer avec les étudiants, destinataires en première instance de l'ensemble de la réflexion sur les compétences langagières. Il a en effet été décidé que chaque enseignant aurait pour tâche de communiquer aux étudiants au début du cours les descripteurs relatifs au module qu'ils fréquentaient. A chaque module jalonnant sa formation, l'étudiant est donc mis en situation d'associer le contenu spécifique du module (qu'il s'agisse de didactique ou de connaissances disciplinaires) à l'exercice de certaines compétences langagières dont il est conscient qu'elles lui seront utiles dans sa profession. Et dans certains cas les descripteurs du *Profil* sélectionnés ont même été intégrés au descriptif du module – ce qui revient à officialiser dans le programme des cours le rapport au *Profil* et la place des compétences langagières. Mais dans cette phase d'implémentation, la piste la plus féconde se trouve certainement dans l'utilisation des descripteurs au niveau de scénarios – proposition déjà privilégiée par les auteurs du *Profil* (Bleichenbacher *et al.*, 2014). C'est là en effet que les descripteurs semblent pouvoir être maniés avec le plus de souplesse

Une solidarité *théorique* s'est créée autour de l'objet «compétences langagières» qui n'existait pas auparavant.

et d'efficacité. Deux membres de l'équipe, C. Greminger et F. Montemarano, en ont exploité les ressources en *Fachdidaktik* avec un scénario où il est demandé aux étudiants de proposer des séquences de micro-enseignement. Au terme de la séquence, ceux-ci sont appelés à rédiger un travail d'«auto-réflexion» consistant à analyser leur prestation à partir de descripteurs du *Profil*: «Dans la langue cible, la personne enseignante peut ouvrir et terminer une séquence d'enseignement (2.3 et 2.4); donner des consignes orales quant à l'organisation de l'enseignement et au travail des apprenants (2.11 et 2.12); assurer la compréhension lors de l'interaction (2.22); réagir aux questions et contribution des apprenants (2.23).» Ces descripteurs se retrouvent bien dans la sélection effectuée pour l'ensemble du module mais il est évident qu'ils trouvent une signification plus explicite et plus pertinente dès lors qu'ils sont exposés comme les objectifs d'une tâche définie qu'ils permettent de cerner au plus près et qui conjugue en un temps également maîtrisable la réalisation de la tâche, sa discussion dans le cadre du groupe et son évaluation finale individuelle.

Prolongements critiques

Adéquation à une tâche précise, délimitée, au sein de laquelle compétences langagières et didactiques s'allient le plus étroitement possible – telle paraît être la voie la plus propice pour une implémentation concrète des descripteurs du *Profil*. Cependant, il faut aussi reconnaître que ses effets n'ont pas eu forcément la même valeur pour chaque versant de la formation. Si le *Profil* s'avère très efficace lorsqu'il s'agit de décrire et de modéliser la formation en *Fachdidaktik*, il l'est nettement moins lorsqu'on touche à la *Fachwissenschaft*. Du fait même de la structure du *Profil* (préparer l'enseignement; diriger l'enseignement; évaluer, donner un feed-back et conseiller; établir des contacts externes; se former et compléter

On ne peut guère se départir de l'impression que le rôle destiné aux connaissances culturelles demeure précaire, particulièrement face à l'abondance des descripteurs consacrés aux autres domaines.

sa formation continue), il résulte en effet qu'un nombre restreint de descripteurs concernent explicitement la dimension généraliste, culturelle, linguistique, littéraire... appelons-la la dimension «non-didactique» de la formation.

Il y a deux causes à cela. La première est que certains des descripteurs se rapportent à des compétences de base qui seraient très utiles dans le cadre de la *Fachwissenschaft*. Mais ces descripteurs sont libellés comme si ces compétences n'avaient de valeur que dans le cadre de l'enseignement au niveau secondaire 1. Mentionnons par exemple le 1.4 «Dans la langue cible, la personne enseignante peut comprendre des documents audiovisuels, afin de pouvoir juger de leur pertinence pour une utilisation dans l'enseignement.» ou encore le 1.8 «Dans la langue cible, la personne enseignante peut résumer un texte, afin de pouvoir l'utiliser pour l'enseignement.» De toute évidence, il y a là une restriction qui fait la spécificité du *Profil* mais qui l'empêche de décrire la formation pour les futurs enseignants préconisée par la FHNW au niveau secondaire 1 dans le sens où celle-ci fait encore appel à des compétences générales en matière de compréhension ou de capacité à résumer un document qui ne se limitent pas à l'enseignement *stricto sensu*, mais qui font néanmoins partie, à notre sens, de la compétence professionnelle d'un enseignant des langues étrangères au secondaire 1.

Deuxième point, peu de descripteurs sont explicitement consacrés à l'aspect culturel de l'apprentissage des langues. Tous sont regroupés dans le champ d'action 5, «Se former, compléter sa formation continue», tels le 5.2, quasi unique en son genre: «Dans la langue cible, la personne enseignante peut lire et comprendre des documents culturels de genres différents pour développer ses compétences langagières et culturelles.» Certes, on peut rétorquer que si on passe des descripteurs aux exemples qui sont proposés et plus encore si on s'intéresse à la deuxième partie de l'ouvrage consacrée aux «domaines d'activités» où ces mêmes exemples sont multipliés, la place du culturel est tout autre, notamment lorsqu'on découvre la partie «développer l'interculturalité» (Kuster *et al.*, 2014: 28). Mais on ne peut guère se départir de l'impression que le rôle destiné aux connaissances culturelles demeure précaire, particulièrement face à l'abondance des descripteurs consacrés aux autres do-

maines – une impression de précarité que les équipes pédagogiques peuvent évidemment tenter de combler à leur guise mais qui pourrait avoir des conséquences plus graves sur la formation elle-même dans la mesure où le *Profil*, en décrivant les besoins des étudiants, risque de se voir conférer une autorité prescriptive qui influencera directement la conception des programmes.

Bibliographie

Bleichenbacher L., Kuster W. et al. (2014).

Pädagogische Szenarien zur Förderung und Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen, PH St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen.

http://extranet.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/fachdidaktik_sprachen/kp/Schlussbericht_Szenarien.pdf

Bleichenbacher L., Kuster W. et al. (2014).

Vergleich ausgewählter internationaler Sprachdiplome mit den berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen. Modelle und Empfehlungen für die Verwendung internationaler Sprachdiplome in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrpersonen. PH St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen.

http://extranet.phsg.ch/Portaldata/1/Resources/forschung_und_entwicklung/fachdidaktik_sprachen/kp/Analyse_und_Modelle.pdf

Chambre des Hautes écoles pédagogiques/

swissuniversities (2015). *Utilisation du référentiel de compétences langagières spécifiques pour les enseignants du primaire et du secondaire I dans le cadre de la formation initiale et continue : recommandations à l'intention des Hautes Ecoles Pédagogiques*. Berne: swissuniversities.

https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/EmpfehlungenAGFS_fr.pdf

Douglas, M. (1986/1999). *Comment pensent les institutions*. Paris: La Découverte.

Kuster, W., Egli Cuenat, M. et al. (2014). *Profil de compétences langagières spécifiques des personnes enseignantes en langues étrangères au degré secondaire I*. PH St. Gallen, Institut Fachdidaktik Sprachen.

<https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>