



**HAL**  
open science

# Transversalité et homologie entre l'organisation apprenante et l'enseignement-apprentissage des langues

Yannick Iglesias-Philippot

## ► To cite this version:

Yannick Iglesias-Philippot. Transversalité et homologie entre l'organisation apprenante et l'enseignement-apprentissage des langues. *Etudes en didactique des langues*, 2013, *Transversalités / Crossovers*, 21, pp.83-99. hal-04045878

**HAL Id: hal-04045878**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045878v1>**

Submitted on 25 Mar 2023

**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.

# **Transversalité et homologie entre l'organisation apprenante et l'enseignement-apprentissage des langues**

*Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT*

Maîtresse de conférences

DIPRALANG, Université Montpellier III

Faculté d'économie, Université de Montpellier I



## **Pourquoi s'intéresser à la transversalité?**

Le thème de la transversalité évoque, comme un effet de résonance, l'intervention d'Augé, Président de l'Université de Montpellier I, à l'occasion de son discours inaugural d'ouverture des 14<sup>èmes</sup> Rencontres sur l'Entreprise et le Système de formation en Languedoc-Roussillon. En effet, il y déclarait:

Vous étudierez également les conditions dans lesquelles les différents acteurs – le chef d'entreprise, le manager, l'individu, les organismes d'accompagnement et de formation – s'attèlent, consciemment ou non, à analyser, valoriser, développer, des compétences transversales, c'est-à-dire celles qui servent en toutes circonstances, celles qui, de fait, participent à la sécurisation des parcours professionnels car elles constituent indéniablement un socle à valoriser pour évoluer dans sa trajectoire professionnelle ou retrouver un emploi. La question se pose de savoir si ces compétences au sein de l'entreprise s'acquièrent, et donc, auparavant, s'enseignent. Quelle est la part prise par la situation de travail ou la formation dans leur repérage, dans leur développement? (Augé, 2011: 5).

Ce qui m'interpelle dans cette déclaration, c'est l'importance accordée aux compétences transversales, et donc au croisement entre dispositifs de formation (formation continue pour adultes, université, formation en partenariat avec Pôle Emploi), laboratoires et organismes d'étude et de recherche sur la formation et le monde du travail (le CEREQ, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, l'ANACT, Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail, laboratoires de recherche) et enfin entreprises (cette déclaration était faite à l'occasion de rencontres de l'entreprise et du système de formation).

Augé parle de formation, de professionnalisation, d'insertion professionnelle, d'employabilité, de l'entreprise, et le dénominateur commun mis en exergue correspond aux compétences transversales. Comment s'articulent-elles et pourquoi occupent-elles cette place centrale? De quelles entreprises parlons-nous? Ce rapprochement et cette convergence entre

spécialistes d'horizons divers décloisonnent la recherche, ouvrent des pistes de réflexion et créent des passerelles transversales qui interrogent tous ces professionnels (enseignants en Lansad, responsables en management d'entreprise, en formation professionnelle, etc.) sur ces objectifs communs, à savoir l'acquisition et le développement des compétences transversales (désormais CT).

Ces compétences transversales acquièrent donc un rôle central tant dans le domaine de la formation que dans celui du travail. Par conséquent, on n'est plus dans le disciplinaire, mais sur la formation: on parle de supra-compétences, de macro-compétences ou encore de compétences transversales transférables.

Elles représentent également un gage de réussite, réussite individuelle (l'étudiant, l'employé, le demandeur d'emploi) et collective (l'entreprise apprenante).

Il y a encore un dernier point qu'il me semble important de souligner: Augé déclare que "les différents acteurs – le chef d'entreprise, le manager, l'individu, les organismes d'accompagnement et de formation – s'attèlent, consciemment ou non, à analyser, valoriser, développer, des compétences transversales". Les enseignants en Lansad doivent, en effet, formaliser et intégrer cette réflexion sur les CT, et cette orientation correspond précisément aux défis de la professionnalisation de l'université.

### *Professionnalisation de l'université*

Dans les nouvelles orientations et les nouvelles missions des universités concernant la professionnalisation et l'employabilité<sup>1</sup>, la priorité est donnée aux CT, notamment depuis la mise en place des masters professionnels en 2002 et surtout depuis 2007 avec le Plan Réussite Licence.

Dans cette approche de la professionnalisation, il n'existe pas de frontière nette entre les formations "académiques" et les formations "professionnelles" et il est nécessaire de repenser une approche de la professionnalisation par le biais de l'acquisition de compétences professionnelles reconnues et de l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en vue de leur future insertion sur le marché du travail.

Dans un rapport publié en 2011 sur les défis de la professionnalisation de l'université, les auteurs (Gayraud *et al.*, 2011: 13) écrivent:

Parallèlement au développement des filières professionnelles dont on vient d'évoquer les contours, les finalités et les grandes évolutions, les années 2000 voient se développer une conception nouvelle de la professionnalisation à l'université. Il ne s'agit plus seulement de construire des diplômés à même de répondre à des besoins en compétences dans des domaines d'activité, des espaces

---

<sup>1</sup> Ce terme peut irriter, voire choquer, car l'employabilité peut évoquer une "marchandisation de la formation". Il me semble cependant que nous devons y voir seulement une volonté marquée d'aide à la réussite et d'accompagnement pour une meilleure insertion sur le marché du travail. Tout ce qui peut y contribuer doit être mis en œuvre.

professionnels relativement spécialisés et circonscrits. Mais il s'agit aussi de doter les étudiants des filières généralistes de compétences connexes, transversales, à même de les aider à s'insérer plus efficacement sur le marché du travail.

En conclusion de leur rapport, les auteurs explicitent les défis auxquels se confrontent désormais l'université:

À une vision "adéquationniste" de la relation formation emploi qui marque la construction des diplômes professionnalisants au sein des universités s'oppose aujourd'hui une conception plus large d'acquisition de savoirs/savoir-faire/savoir-être transférables dans des univers professionnels distincts. [...] Le premier modèle correspond au modèle historique de la professionnalisation [...] Le second modèle, encore balbutiant, correspond aux cursus académiques que l'on tente d'opérationnaliser à travers l'acquisition de compétences transversales à plusieurs champs de métiers et surtout à travers l'apprentissage de techniques à même de les aider à se positionner plus efficacement sur le marché du travail (*Ibid.*: 29).

Par conséquent, l'université doit mettre l'accent sur l'acquisition des CT et mettre en place des dispositifs adéquats.

### *L'entreprise apprenante et les compétences transversales*

Si l'on parle de professionnalisation et d'employabilité, nous devons nous tourner vers le monde du travail, et plus précisément vers "l'entreprise apprenante". Mais de quoi parle-t-on?

Je reviendrai d'abord sur les 14<sup>èmes</sup> Rencontres de l'Entreprise et du Système de formation, rencontres consacrées à ce thème. Pour Parlier (2011: 3), "une entreprise est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages individuels et collectifs en développant une logique de professionnalisation".

Il précise en définissant les caractéristiques de ces organisations apprenantes (*Ibid.*, 2011: 1):

Des nombreux travaux sur les organisations apprenantes, nous retiendrons les caractéristiques suivantes:

- Une efficacité qui résulte d'une capacité individuelle et collective à analyser et résoudre des problèmes, à confronter les points de vue, à s'appuyer sur la créativité, à se mobiliser pour inventer des solutions singulières face à un problème particulier. Cela passe notamment par la mise en place d'espaces de discussions où notamment les contradictions inhérentes au travail peuvent s'exprimer, se discuter et se dépasser.
- Un fonctionnement souple et flexible, avec un objectif de responsabilisation, où le management doit à la fois savoir déléguer, s'appuyer sur l'autonomie du personnel et apporter un soutien à ses collaborateurs.
- Une logique dynamique et proactive, où les circuits et les procédures visent plus à fournir des outils et des supports qu'à générer du contrôle; ce qui signifie souvent une profonde révision des cultures d'organisation.
- Cette énumération, très sommaire, des nécessités de telles organisations permet de comprendre en quoi leur mise en œuvre ne va pas de soi: l'organisation apprenante va à l'encontre des réflexes habituels, en particulier dans une organisation complexe et hiérarchisée. C'est pourquoi, l'objectif des entreprises

qui s'engagent dans cette voie est le plus souvent d'assouplir les rigidités organisationnelles et managériales en mettant en place des dispositifs évolutifs, sans les figer par des outils ou des procédures intangibles. Autant qu'un modèle, l'entreprise est un état d'esprit.

Cette citation nous permet de mieux comprendre ce qu'est une entreprise apprenante. Au cours de ces rencontres, les intervenants de l'atelier n° 2 se sont penchés sur les "Organisations apprenantes et compétences transversales" et la présentation de cet atelier était la suivante:

La lecture des offres d'emploi, des fiches métiers, des fiches RNCP, des CV et lettres de motivation témoignent de l'importance grandissante donnée à ce que l'on appelle les compétences transversales, communes à plusieurs métiers, à faire valoir dans une multitude de situations de travail, à valoriser sur le marché du travail quel que soit le poste recherché. Un professionnel compétent est celui qui allie des compétences techniques, des savoirs et des savoir-faire, et il est d'autant plus susceptible d'être recruté qu'il peut faire valoir des compétences dites transversales. Mais où se situe le curseur entre une compétence technique et une compétence transversale, notamment lorsque celle-ci est si indispensable à l'exercice d'un métier qu'elle lui est étroitement associée? Nous serons donc confrontés dans un premier temps à un problème de définition.

Il nous faudra ensuite répondre à toute une série de questions: Comment l'entreprise repère, analyse et formalise-t-elle les compétences transversales dont elle a besoin? Comment l'individu prend-il conscience qu'il les possède, comment les fait-il valoir lors d'un entretien de recrutement ou d'un entretien professionnel et comment les entretient-il et les développe-t-il? Est-ce que ces compétences peuvent être prises en compte dans les référentiels de formation et si oui, de quelle manière? Comment les évalue-t-on? (14<sup>èmes</sup> rencontres, 2011: 2)

Nous voyons bien que les compétences transversales sont au cœur des entreprises apprenantes, parce que c'est cette caractéristique qui les différencie des entreprises plus classiques ou traditionnelles. Comme le dit Parlier (2011: 1), "autant qu'un modèle, l'entreprise (apprenante) est un état d'esprit" car "l'organisation apprenante va à l'encontre des réflexes habituels, en particulier dans une organisation complexe et hiérarchisée" (Conjard & Devin, 2004: 12).

En conclusion, nous constatons que les objectifs de l'université (la professionnalisation) et ceux de l'entreprise moderne et innovante (l'entreprise apprenante) se rejoignent sur un point fondamental, à savoir l'acquisition et le développement des compétences transversales. Dans les citations mentionnées ci-dessus, ces CT sont clairement explicitées, mais nous devons essayer de les identifier de façon plus précise.

### **Quelles compétences transversales?**

Si tout le monde s'accorde à souligner l'importance des CT, nous devons nous interroger sur leur définition. Quelles sont ces compétences transversales? Pour commencer, nous devons les identifier puis, à l'instar de la déclaration du

Président de l'UM I, savoir si ces CT s'enseignent et s'acquièrent, et si oui, comment, ce que j'essayerai d'illustrer par quelques exemples concrets.

Pour Lantuejoul (Pôle Emploi), l'une des intervenantes de l'atelier n°2 (Lantuejoul, 2011), les compétences et habiletés transversales sont la colonne vertébrale de l'organisation apprenante, l'objectif étant pour cette organisation de rester compétitive par le biais de "l'agilité". Cette organisation apprenante est "capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement" et elle repose sur cinq activités clés: la résolution de problèmes en groupe, l'expérimentation – lancer un projet, faire une expérience pilote –, tirer les leçons des expériences, apprendre avec les autres et transférer les connaissances.

<b>Savoir-faire relationnel</b>	<b>Savoir-faire organisationnel</b>	<b>Système de l'entreprise</b>
Communiquer	Être autonome	Utiliser des systèmes d'information
Travailler en groupe	Capacité à prendre des initiatives	Respecter le système qualité
Capacité à coopérer avec d'autres	Être créatif	Utiliser des procédures de gestion
Être réactif	Contribuer au progrès	
Capacité à manager	Capacité à déléguer	
Négocier	Organiser	
Capacité à se motiver		
Capacité à gérer son stress		

**Tableau 1 – Les compétences et habiletés transversales liées au savoir-faire relationnel, au savoir-faire organisationnel et au système de l'entreprise (synthèse personnelle à partir des données présentées par Lantuejoul)**

Dans ce même atelier n° 2, Battistelli (2011) reprend pour sa part les neuf compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise regroupées en quatre ordres et que nous reproduisons ci-dessous.

<b>Ordre intellectuel</b>	<b>Ordre méthodologique</b>	<b>Ordre social et personnel</b>	<b>Ordre de la communication</b>
Exploiter l'information	Se donner des méthodes de travail efficaces	Actualiser son potentiel	Communiquer de façon appropriée
Résoudre des problèmes	Exploiter les technologies de l'information et de la communication	Coopérer	
Exercer son jugement critique			
Mettre en œuvre sa pensée créatrice			

**Tableau 2 – Les neuf compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise citées par Battistelli**

Ces différents exemples me semblent suffisants pour identifier et illustrer les CT, véritable “colonne vertébrale” de l’organisation apprenante. Cette présentation suscite déjà deux remarques: d’une part, la complexité de ces compétences ou habiletés et, d’autre part, le rôle du secteur Lansad dans l’acquisition de ces compétences.

Un premier élément de réponse se trouve dans le rapport déjà cité sur les défis de la professionnalisation à l’université puisqu’il est explicitement précisé que “la professionnalisation de la licence générale vise moins l’acquisition d’un niveau de compétences spécifiques que de savoir-faire transversaux (langues, bureautique, etc.) adaptables à différents postes de travail” (Gayraud *et al.*, 2011: 26).

Nous voyons bien que les compétences en langues sont considérées, au même titre que l’informatique, comme des savoir-faire transversaux, donc les enseignants de langues sont directement concernés par cette nouvelle orientation.

### **Didactique des langues-cultures**

Nous venons de souligner le rôle de l’enseignement-apprentissage des langues dans l’acquisition et le développement des CT. Nous devons à présent nous tourner vers la didactique des langues-cultures (DLC). Puren a abordé dans de nombreux articles l’évolution des configurations didactiques. Dans sa conférence sur les langues sur objectifs spécifiques (Puren, 2012), il explique qu’en DLC, depuis la publication du *CECR* (2001), nous sommes passés de l’approche communicative à la perspective actionnelle. Cette évolution correspond à celle de la situation sociale de référence (du “voyage touristique” à “l’action sociale”).

Dans la perspective actionnelle, il y a homologie entre la situation d’apprentissage en classe, l’usage social et l’usage professionnel, et cette évolution en DLC a des implications pratiques importantes. L’auteur présente celles qui lui semblent être les principales, à savoir:

- *le projet*, à la fois projet d’apprentissage, projet social, projet professionnel (homologie entre l’agir d’apprentissage et l’agir d’usage);
- *l’action collective*: les formes de travail en classe et hors-classe au service de l’action collective;
- *la médiation*: les formes de travail en classe et hors-classe au service de l’action en environnement multilingue et multiculturel;
- *la compétence informationnelle*: l’information au service de l’action;
- *la compétence “co-culturelle”*: la culture au service de l’action (“entreprise apprenante”);

Dans cette conférence, Puren (2012) développe et illustre ces implications pratiques. Je me contenterai ici de reprendre ses idées pour souligner l’homologie entre le groupe-classe en DCL et l’entreprise apprenante.

Si l’on compare les tableaux 1 et 2 avec les implications pratiques énoncées par Puren, on fait immédiatement le rapprochement et on est frappé par les similitudes. Que ce soit dans le cadre de la professionnalisation de

l'université, de l'entreprise apprenante ou des implications pratiques de l'évolution de la DLC, les CT occupent une place privilégiée.

### **La question épistémologique**

#### *Le “paradigme de la complexité”*

Ces mutations s'inscrivent dans un contexte précis et concernent tous les domaines (Morin, 2000; Puren, 2004).

Prétendre résumer en quelques lignes cette évolution serait à la fois réducteur et irrecevable d'un point de vue scientifique. Disons seulement que Morin parle du “paradigme de la complexité”, à mettre en rapport avec le contexte d'incertitude: “Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitude à travers des archipels de certitudes” (Morin, 2000: 14). Dans la partie qu'il consacre à cet auteur, Puren rajoute justement aux principes de la “méthode de la complexité” celui de la transversalité, fondamentale en DLC.

L'humain, le facteur humain, est aussi central, et nous devons nous intéresser à l'articulation entre l'individu et le collectif. Comme le souligne Corcuff (2012), sans nier le principe de l'individualité, l'accent doit être mis sur l'action collective et on peut considérer qu'elle constitue une réponse à “l'émiettement du sens qui fragmente”.

#### *Le “paradigme de la complexité” et l'entreprise apprenante*

Au regard de ce principe de la complexité, on comprend mieux l'émergence de l'entreprise apprenante, même si ses origines remontent déjà à une trentaine d'années. Conjard et Devin (2004: 12) écrivent à ce sujet:

Il y a 30 ans apparaissaient, dans l'industrie, les premières “équipes autonomes”. C'était une réponse aux besoins de réactivité qui émergeaient alors et préfiguraient les mutations actuelles. Pratiquement toutes les entreprises sont aujourd'hui confrontées à ces enjeux du fait d'un phénomène d'accélération où se combinent: l'incertitude sur les perspectives économiques, en lien avec la mondialisation des marchés; la consolidation d'une économie de la variété, de la réactivité, toujours plus attentive aux désirs du client; les mutations technologiques, en particulier le développement des TIC, qui transforment parfois radicalement le travail dans l'ensemble des secteurs d'activités.

La prescription détaillée des tâches devient, de plus en plus fréquemment, un objectif inatteignable, au point que les chercheurs parlent depuis une dizaine d'années de “crise de la prescription” (J.C. Moisdon). Nombre d'exemples le montrent: une organisation du travail, où l'ensemble des tâches est prescrit et où l'opérateur met en œuvre les seules compétences techniques requises, peut difficilement être réactive et faire face à la complexité. Ainsi, les entreprises tentent de maîtriser l'accroissement de l'incertitude et demandent aux salariés de prendre en charge les aléas. Les mutations organisationnelles qui s'imposent se traduisent par un changement accéléré des règles du jeu: l'autonomie des équipes de travail et des individus est plus que jamais un enjeu clé. “L'exécutant” est invité à plus de réactivité, de responsabilité et de polyvalence.



On le voit bien, face à l'accroissement de l'incertitude et à la complexité la réponse semble être la réactivité, l'adaptabilité, l'autonomie des individus et des équipes (action collective), la responsabilisation et la polyvalence<sup>2</sup>. Dans cet objectif de performance et de gestion de l'aléa, les individus doivent aussi "apprendre à apprendre" (développement des compétences et apprentissage tout au long de la vie). L'action individuelle et collective fait ensuite l'objet d'une formalisation qui facilite l'acquisition d'une méthodologie (structuration et consolidation par le biais des synthèses collectives).

### **La didactique professionnelle**

Il me semble intéressant de parler ici de la didactique professionnelle (DP) car elle constitue une passerelle entre la didactique et le monde du travail. La DP (Pastre *et al.*, 2006) se centre davantage sur l'activité et la contextualisation des apprentissages (formation continue des adultes) que sur les savoirs.

En didactique professionnelle, on fait le choix de subordonner le sujet connaissant au sujet capable, le savoir à l'activité, en s'appuyant sur le constat que dans sa forme anthropologique première, l'apprentissage accompagne l'activité, l'activité constructive accompagne l'activité (*Ibid.*: 14)<sup>3</sup>.

Il s'agit de confronter les apprenants à des situations judicieusement choisies, qui comportent un problème, pour lequel les acteurs ne possèdent pas de procédure leur permettant d'aboutir à coup sûr au résultat. Ils vont donc être obligés de faire preuve d'intelligence de la tâche, de mobiliser des niveaux plus ou moins élevés de conceptualisation: ils vont être en position d'apprentissage (*Ibid.*: 45).

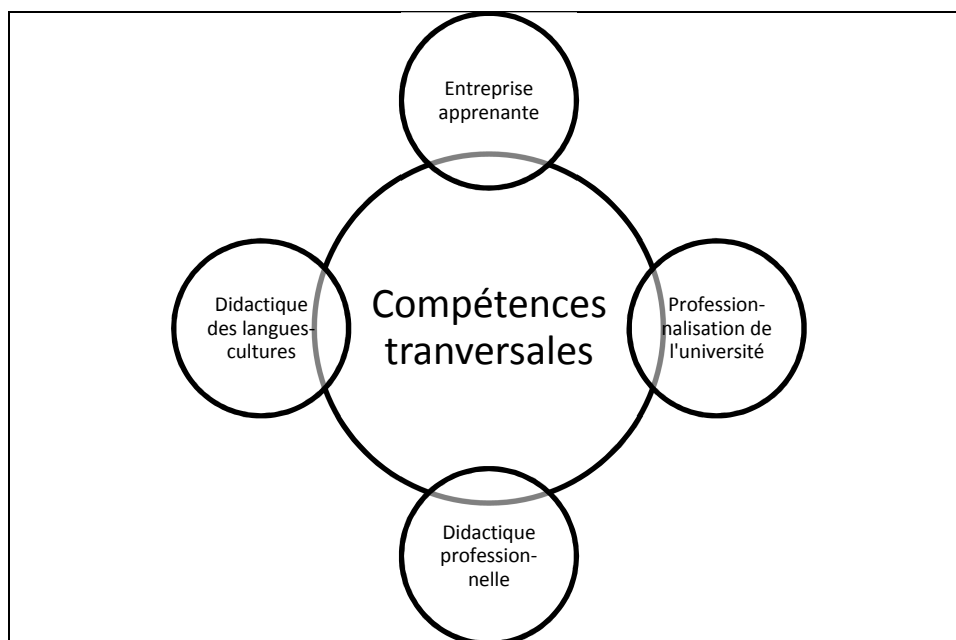
---

<sup>2</sup> Actuellement, il y a plusieurs courants de recherche sur les enjeux liés à la mutation des entreprises (approche simultanée de l'évolution des compétences et des organisations), comme l'écrivent Conjard & Devin (2004: 8): "Le terme de 'formation-organisation', retenu pour qualifier cette approche qui relève autant de la formation que de l'intervention sur l'organisation, a été préféré à celui de formation action qui, trop souvent, correspond plus à un effet de mode qu'à une intégration des réalités du travail. Ce modèle présente de fortes proximités avec des courants de recherche actuels: entre autres, 'l'organisation qualifiante de Zarifian, l'entreprise apprenante de François & Moisdon, la "didactique professionnelle" de Vergnaud et Pastré.

<sup>3</sup> Les auteurs développent aussi la notion de développement dans le travail. On peut lire, p.53: "On peut reconnaître là un certain nombre de remarques faites par Bruner (1983 et 2000): le monde social constitue ce à quoi nous devons nous adapter en même temps que la boîte à outils qui nous permet de le faire; il offre de très nombreuses opportunités d'étayage pour nos apprentissages et il se trouve souvent quelqu'un pour nous aider à agir et à apprendre. Nous apprenons des situations (Pastré, 1999), mais celles-ci ne sont pas seulement composées de problèmes: elles comportent un bon nombre de moyens pour les résoudre, parmi lesquels la médiation des autres, les formes organisées de l'action collective, de la coopération, l'ensemble des instruments pour agir et l'ensemble des instruments symboliques conçus pour aider à agir, pour apprendre à le faire, ou pour orienter l'action, comme le sont les prescriptions."

L'homologie entre contexte d'enseignement-apprentissage et contexte professionnel est ici totale, car l'apprentissage décrit en DP correspond exactement à la pédagogie du projet en DLC.

Comme l'illustre le graphique 1, les CT se retrouvent à l'intersection entre la DP, la DLC, la professionnalisation de l'université et l'entreprise apprenante.



*Graphique 1 – Les CT à l'intersection entre la DP, la DLC, la professionnalisation de l'université et l'entreprise apprenante*

### **Quelle formation? Entre formation transversale et formation disciplinaire**

Une des difficultés majeures dans la mise en place d'une organisation apprenante, en l'occurrence ici en Lansad, est d'arriver à concilier les exigences disciplinaires et l'acquisition ainsi que le développement des CT. Cette articulation ne semble pas à priori évidente et nous pouvons citer à ce sujet ce que rapporte Puren (2011: 6) à propos de la pédagogie du projet (projet d'apprentissage, projet social, projet professionnel):

Dans leur ouvrage de 1993 intitulé *Pour une pédagogie du projet*, Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, à la suite de tous les spécialistes de la question, pointent comme principal danger des projets pédagogiques celui de "dérive productive" (148): la réussite des projets (en particulier la qualité de la production finale, quand c'est le cas) prend le pas sur l'apprentissage de la langue-culture, alors que ces projets – du moins ceux organisés par les enseignants de langue – doivent rester en partie un prétexte à cet apprentissage, et ne pas être un objectif en eux-mêmes. Le problème me semble se poser de manière particulièrement aiguë dans le cas des projets organisés par les enseignants de langue du secteur LANSAD (auquel ne se réfèrent pas ces auteurs), parce que les projets y ont forcément un objectif autre que celui de l'apprentissage linguistique, à savoir celui de la professionnalisation. Et on les comprend, parce que plus les apprenants ont d'autonomie (ce qui est l'une des finalités du projet pédagogique), et moins le

travail sur les contenus langagiers et culturels sont préprogrammables (or cette pré-programmation correspond à la fonction principale des manuels).

Nous voyons que les défis à relever sont multiples et que nous devons prendre en compte toute une série de paramètres qui peuvent facilement brouiller les objectifs. Comment se traduit dans la pratique l'homologie entre la situation d'apprentissage en classe, l'usage social et l'usage professionnel?

### **Quels dispositifs pour l'acquisition et le développement des CT en Lansad? Comment intégrer les CT dans le cursus universitaire? Le cas de l'espagnol à la Faculté d'Économie de Montpellier I**

Je me limiterai ici à un seul exemple de CT, la compétence informationnelle. Comme je l'ai indiqué précédemment, il y a, dans la perspective actionnelle, homologie entre la situation d'apprentissage en classe, l'usage social et l'usage professionnel.

Pour concevoir, réaliser et évaluer un projet, on doit passer par l'action individuelle et l'action collective, qui font appel à des CT, comme par exemple la compétence informationnelle.

Dans une publication récente (Iglesias-Philippot, 2012), j'explique comment j'ai intégré et échelonné en espagnol une formation à la compétence informationnelle dans le cursus d'économie, et je reproduis ci-dessous le tableau synthétique de cette formation.

<b>Niveaux</b>	<b>Cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information</b>	<b>Exemples</b>
<b>Niveau 1: L1</b>	Réalisation d'une macro-tâche guidée Gestion individuelle de la macro-tâche Étapes 1 à 11 (voir annexe) Longue durée (10 semaines) Guidage élevé	Création d'une entreprise en Espagne
<b>Niveau 2: L2</b>	Réalisation d'une tâche par séance (chaque tâche peut être traitée indépendamment mais les thèmes retenus incitent à les relier entre elles) Phase n°1 (étapes 1 à 4 privilégiées, voir annexe) puis phase n°2 (étapes 1 à 11) Gestion individuelle et collective de la tâche Courte durée (1 semaine) Guidage relativement élevé	La PAC Les OGM Les biocarburants Le commerce équitable Etc.
<b>Niveau 3: L3 et M1</b>	<b>L3</b> Réalisation d'une macro-tâche (complexité croissante de la recherche de l'information) Importance des étapes 10 à 11 (annexe) Gestion individuelle et collective Longue durée (macro-tâche réalisée sur plusieurs séances de travail au cours du semestre) Réduction du guidage	Évolution de l'Amérique Latine de 1980 à nos jours Les processus d'intégration en Amérique Latine Portrait d'une personnalité politique latino-américaine

	<p style="text-align: center;"><b>M1</b></p> Réalisation d'une macro-tâche (complexité croissante de la recherche de l'information) Importance capitale des étapes 10 à 11 (annexe) Gestion individuelle et collective Longue durée (réalisation sur plusieurs séances de travail étalées sur les deux semestres) Réduction du guidage	Causes et conséquences de la crise économique argentine de 2001 Analyse d'un film argentin et repérage des références indirectes à la crise
<b>Niveau 4:</b> <b>M2PRO</b>	Réalisation d'une macro-tâche à réaliser en cours de semestre Maîtrise de la gestion de l'information (cycle complet de 1 à 11) Gestion principalement collective Longue durée (un semestre) Réduction maximale du guidage	Étude sur la rentabilité des investissements dans les énergies renouvelables

*Tableau 3 – Programmation de la compétence informationnelle*

La compétence informationnelle, compétence transversale par excellence, s'intègre parfaitement dans le cursus universitaire en Lansad. En collaboration avec le service de formation de la Bibliothèque Universitaire (BU) de l'UM I, j'ai organisé en 2011-2012 plusieurs séances de formation pour les étudiants de Licence 3 et de Master 1, le but étant d'apprendre à mieux utiliser les ressources de la BU (ressources numériques sur le site de la BU, fonds de la BU) afin d'élaborer des corpus scientifiques rigoureux et fiables sur des sujets déterminés. Cette collaboration s'est révélée très fructueuse et elle sera reconduite l'année prochaine. Les étudiants ne se contentent plus d'un simple copier-coller de l'introduction d'un thème ou d'une notion (à partir d'un site comme Wikipédia) et ils sont plus exigeants en ce qui concerne les données ou documents proposés. Il m'est arrivé d'oublier d'indiquer la référence d'un document et les étudiants ont alors immédiatement réagi en me demandant de préciser la source exacte. Comme on peut l'observer dans le tableau, les différents niveaux s'articulent autour de projets. La durée et la complexité de ces projets évoluent progressivement, tout comme l'autonomie des apprenants et du groupe-classe.

Comme dans toute organisation apprenante, l'action collective est privilégiée et elle devient centrale dans la phase finale de la formation en 2<sup>ème</sup> année de master professionnel. L'action collective se construit ou plutôt se co-construit et elle devient efficace ou performante dans la mesure où elle s'inscrit dans la durée. Elle ne s'improvise pas car, dans une équipe, on ne devient co-acteur d'un projet que si une relation de confiance s'est établie entre ses différents membres. Cela implique des mises au point régulières qui vont s'effectuer en Lansad dans le cadre des cours en présentiel.

Pour illustrer ceci, je donnerai l'exemple du groupe d'espagnol en master 1, année 2011-2012. Il s'agissait d'un groupe d'étudiants assidus qui avait adhéré à la démarche proposée et qui réalisait les différentes tâches préparatoires des

projets (travail individuel en amont). La qualité de l'écoute et des échanges était bonne, et il n'était pas rare d'assister à de vrais échanges d'informations entre les étudiants. Par exemple, ils se transmettaient des informations et demandaient à l'un d'entre eux de répéter ce qu'il venait de dire pour éventuellement recopier une citation ou prendre la référence exacte de la source ou du document cité par l'étudiant.

Dans ces échanges, "le niveau individuel ou les prérequis n'entrent donc pas en ligne de compte: l'hétérogénéité des niveaux scolaires est bénéfique à partir du moment où elle est associée à des pratiques d'entraide et d'échange de connaissances et de savoir-faire" (Conjard & Devin, 2004: 31).

Il s'agit de promouvoir et de valoriser l'action collective. De plus, l'évaluation collective me semble être un outil d'évaluation de premier ordre. Comme exemple, je citerai une fois encore le cas des Master 1 ("Causes et conséquences de la crise économique en Argentine", voir tableau 3). Chaque étudiant choisit de présenter une analyse de la crise économique argentine, véritable cas d'école pour des étudiants de cette discipline. Les étudiants présentent ensuite leurs recherches oralement en cours (environ dix minutes). Au préalable, je les invite à réfléchir sur l'évaluation de ces synthèses et ils élaborent collectivement un tableau avec les différents critères d'évaluation. Je leur dis que nous ferons la moyenne de toutes les notes recueillies et qu'ils conserveront cette note finale pour le contrôle continu. Au final, la moyenne de toutes les notes (notes des étudiants et de l'enseignant) est presque identique à celles que j'avais attribuées de mon côté, et ce constat conforte et renforce l'esprit d'équipe. À mon avis, ce type d'action contribue à donner plus de visibilité et de reconnaissance au groupe classe et, ainsi contribue à mieux préparer les étudiants à l'action collective.

Je citerai un autre exemple de valorisation de l'action collective, toujours en M1. Il s'agit de deux mini-projets sur les paradis fiscaux et les causes de la crise économique actuelle. Dans le premier cas, je leur donne une série de questions pour préparer en amont la séance et nous traitons le second sans préparation préalable (démarche différente en fonction du guidage). Dans les deux cas, une fois la question traitée en cours (avec synthèse finale<sup>4</sup>), je leur donne le document dont je me suis en partie inspirée (en général, il s'agit d'un document de vulgarisation scientifique), pour qu'ils puissent comparer ce qu'ils ont élaboré collectivement avec l'analyse proposée par un économiste. Dans les deux cas, ils constatent qu'ils ont repris l'essentiel de l'argumentation, à quelques différences près, ce qui prouve une fois encore l'intérêt de l'action collective, qui est rigoureuse et scientifiquement correcte.

Dans cette formation à l'action collective, nous devons progressivement amener le groupe à gérer les projets en autonomie pour apprendre à gérer les

---

<sup>4</sup> Voir pour la question de l'élaboration finale de la synthèse collective Iglesias-Philippot, 2012.

aléas, mais là aussi cette formation est échelonnée et elle acquiert sa forme la plus aboutie en 2<sup>ème</sup> année de master professionnel. Je prendrai l'exemple du thème "Privatisations et nationalisations" en M1, thème programmé que les étudiants doivent préparer. Je leur propose un plan pour traiter la question que je leur soumetts en leur demandant si le questionnement leur semble approprié ou s'ils pensent que l'on devrait en modifier l'approche. Collectivement, les propositions sont entendues, analysées, puis nous élaborons si nécessaire un nouveau document de travail. Nous procédons de la même façon lors de la présentation du thème pour le document de synthèse. C'est l'activité qui prend le pas sur les connaissances (comme cela a été dit au sujet de la didactique professionnelle) et c'est par le biais de l'activité que les étudiants vont acquérir à la fois une méthodologie de travail, des connaissances disciplinaires et des compétences langagières. En effet:

C'est une question de but: on peut vouloir connaître pour mieux comprendre; on peut vouloir connaître pour mieux agir. Mais ces deux formes s'enracinent dans une même structure du cognitif; c'est pourquoi, dans l'apprentissage notamment, il y a une circulation incessante entre la forme opératoire et la forme prédicative: il y a toujours du cognitif dans l'opératif, et de l'opératif dans le cognitif (Pastre *et al.*, 2006: 16).

## Conclusion

Comme le dit Coignard (2010: 3), nous sommes "tous apprenants et tous enseignants":

Grâce à ces outils et cette démarche d'enseignement entre pairs, le savoir devient alors la propriété partagée de la communauté de pratique et non plus l'apanage du maître enseignant du haut de son estrade, [...] On passe ainsi d'une attitude passive vis-à-vis du savoir [...] à une attitude active d'acculturation et d'intégration progressive au sein d'une communauté.

En outre,

[...] le rôle de l'enseignant n'est plus d'apprendre à son élève à maîtriser un savoir particulier, mais de l'aider à développer le sens critique et les capacités d'analyse qui lui permettront d'apprendre de nouveaux savoirs et de l'appliquer dans un monde en changement perpétuel.

Dans ce contexte:

[...] l'apprenant n'est plus tenu d'attendre de nombreuses années et d'accumuler de grandes quantités de savoir avant d'oser prendre la parole et enseigner: chaque collaborateur devient un enseignant en puissance, légitime pour partager son savoir au sein de l'organisation comme à l'extérieur.

Il s'agit là aussi, comme pour l'entreprise apprenante, plus d'un état d'esprit que d'une situation réelle, quelque chose vers quoi on tend, et ce sont bien les CT qui structurent cette formation-organisation ("la colonne vertébrale"). Nous pourrions citer d'autres CT, comme la question de l'autonomie (Iglesias-Philippot, 2011), le travail collaboratif, la gestion de

l'erreur et la compétence d'apprentissage (Puren, 1998)<sup>5</sup>. Toutes ces compétences sont impliquées dans l'enseignement-apprentissage des langues et contribuent également à la formation d'un acteur social.

Comme le disent les auteurs du rapport sur les défis de la professionnalisation (Gayraud *et al.*, 2011: 15):

Il s'agit d'innover dans les cursus et les méthodes d'enseignement – combiner des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences disciplinaires spécifiques – favoriser une culture entrepreneuriale.

Cette méthode d'enseignement ne sépare pas d'un côté les compétences disciplinaires et de l'autre les CT. Nous sommes passés de l'apprentissage à l'usage, et l'activité est source de connaissances. L'enseignant, dont le rôle se trouve bouleversé, doit lui aussi faire preuve de réactivité, d'adaptabilité et de souplesse et il doit se tourner vers l'ingénierie de formation pour réfléchir à la meilleure façon d'intégrer les CT dans les cursus universitaires.

Les défis à relever sont multiples et complexes: la professionnalisation à l'université, l'évolution de la DLC, de la DP en adéquation avec les mutations actuelles, et le secteur Lansad, véritable "organisation apprenante", préparent en amont le développement de "l'entreprise apprenante", par le biais notamment des CT.

---

<sup>5</sup> Voir Puren (1998: 8): "Cet autre thème à la mode (l'entreprise apprenante) de la réflexion actuelle sur le management d'entreprise ouvre une autre perspective d'apport conscient et systématique de l'enseignement des langues à la formation des cadres. L'enseignement des langues en effet se trouve être un terrain 'naturel' de développement de compétences maintenant considérées comme précieuses au cadre d'entreprise, telles que:

- la participation à des apprentissages dont la gestion est collective et où l'aide apportée aux autres apprenants est valorisée et organisée;
- l'observation, l'analyse et la diversification des pratiques d'apprentissage;
- l'autoévaluation des compétences d'apprentissage;
- la mise en œuvre de nouvelles connaissances dans le cadre de projets collectifs;
- l'explicitation et l'analyse collective des motifs d'insatisfaction personnelle et des ratés de l'enseignement;
- les échanges portant sur les expériences personnelles d'apprentissage;
- la recherche et la gestion individuelles et collectives de sources diverses d'apprentissage (l'enseignant, le centre de ressources, le collectif...)."

**Annexe: Cycle d'acquisition de maîtrise de l'information** (Horton, Forrest Woody, 2008, pp.65-66 in Puren, 2009, p. 4).

1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.
2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.
3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.
4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.
5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).
6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.
7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.
8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés utilisables.
9. Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.
10. Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.
11. Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.



## Références bibliographiques

- 14<sup>èmes</sup> Rencontres de l'Entreprise et du Système de formation en Languedoc-Roussillon, "L'organisation apprenante est-elle encore d'actualité?". 2011. <<http://www.rencontres-esf.org/sandbox/groups/rencontres/wiki/632e9/attachments/bf5ad/actes%20des%2014%C3%A8mes%20rencontres%20de%20l%27entreprise%20et%20de%20la%20formation.pdf?sessionID=377940cee4788c9041f13f4485d31b5f6ea22d93>>.
- AUGÉ, PHILIPPE. 2011. Intervention de Philippe Augé. *Actes des 14<sup>èmes</sup> Rencontres de l'Entreprise et du Système de formation en Languedoc-Roussillon*, 1-3. Voir lien précédent.
- BATTISTELLI, ADALGISA. 2011. Les compétences transversales: éléments introductifs. *Actes des 14<sup>èmes</sup> Rencontres de l'Entreprise et du Système de formation en Languedoc-Roussillon*, 1-19. Voir lien précédent.
- COIGNARD, JÉRÔME. 2010. De l'entreprise apprenante à l'entreprise enseignante. <<http://www.entreprisecollaborative.com/index.php/fr/articles/144-de-l-entreprise-apprenante-a-l-entreprise-enseignante>>.
- CONJARD, PATRICK & BERNARD DEVIN. 2004. Formation-organisation: une démarche pour construire une organisation apprenante. Lyon: ANACT. <<http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CFMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anact.fr%2Fportal%2Fpls%2Fportal%2Fdocs%2F1%2F29991.PDF&ei=VVjxT9XGMqSi0QW-462IDg&usg=AFQjCNEBSFpdt9zdfAfm3eXdetiQzzsgg&sig2=I7V0277eX9oS3TIMIXOFVw>>.
- CORCUFF, PHILIPPE. 2012. Idées: et si on changeait de logiciel? <<http://www.franceinter.fr/emission-parenthese-idees-et-si-on-changeait-de-logiciel>>.
- FOREST, WOODY HORTON, Jr. 2004. Introduction à la maîtrise de l'information, Paris: Unesco, 1-112. <<http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/157020F.pdf>> (consulté le 11/02/13).
- GAYRAUD, LAURE, GEORGIE SIMON-ZARCA & CATHERINE SOLDANO. 2011. Université: les défis de la professionnalisation. Marseille: Céreq. <<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Universite-les-defis-de-la-professionnalisation>>.
- IGLESIAS-PHILIPPOT, YANNICK. 2011. Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité. *Cahiers du GERES* 3, 1-11. <<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-3/2%C3%A8me-article/>>. Consulté le 19/02/2013.
- IGLESIAS-PHILIPPOT, YANNICK. 2012. La compétence informationnelle en didactique des langues-cultures: le cas de l'espagnol de spécialité. *Cahiers*

- du *GERES* 4, 1-31. <<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-4/2%C3%A8me-article/>>.
- LANTUEJOUL, ANNE. 2011. Atelier organisation apprenante et compétences transversales. *Actes des 14<sup>èmes</sup> Rencontres de l'Entreprise et du Système de formation en Languedoc-Roussillon*, 1-40. <[http://www.rencontres-esf.org/groups/rencontres/wiki/632e9/Programme\\_2011.html](http://www.rencontres-esf.org/groups/rencontres/wiki/632e9/Programme_2011.html)> (Accéder au fichier intitulé ESEQ\_Les compétences transversales\_rencontres\_2011.ppt).
- MORIN, EDGAR. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- PARLIER, MICHEL. 2011. Organisation apprenante et performance. *14<sup>èmes</sup> Rencontres de l'entreprise et du système de formation en Languedoc-Roussillon*, 1-30. Voir lien des rencontres *supra*.
- PASTRE, PIERRE, PATRICK MAYEN & GÉRARD VERGNAUD. 2006. La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* 154, 145-198.
- PUREN, CHRISTIAN. 1998. Les langues vivantes comme outil de formation des cadres. Actes du 26<sup>ème</sup> Congrès de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), *L'enseignement des langues dans les grandes écoles: programmes, contenus et idées directrices*. Saint-Étienne: École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 7-14 <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1998g/>>.
- PUREN, CHRISTIAN. 2004. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Le Mesnil-sur-l'Estrée: Didier.
- PUREN, CHRISTIAN. 2009. Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle, 1-30. <<http://www.aplv-anguesmodernes.org/spip.php?article1841>>. Consulté le 11/02/13.
- PUREN, CHRISTIAN. 2011. Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Les Cahiers de l'APLIUT* 30: 1, 11-24. <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011b/>>.
- PUREN, CHRISTIAN. 2012. Langues sur objectifs spécifiques: entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du *CECRL*, quelles évolutions didactiques et quels changements pratiques? Reprise, sous forme d'un diaporama sonorisé, de la conférence faite à l'Universidade do Minho (Braga, Portugal) le 28 avril 2012. < <http://www.aplv-langues-modernes.org/spip.php?article4514> >.