

***TRAVAILLER LES ACTIVITES LANGAGIERES EN GROUPES DE NIVEAU DE
COMPETENCE***

Document réalisé par

Béatrice BRIARD
IA-IPR d'anglais

Daniel LECLERCQ
IA-IPR d'anglais

Ont participé au groupe de travail :

Raymond NICODEME, Doyen du Collège des IA-IPR, IA-IPR d'allemand,
Jean-Pierre-DUFRESNE, IA-IPR d'allemand,
Béatrice BRIARD, IA-IPR d'anglais,
Marie-Françoise RICHARD, IA-IPR d'anglais,
Christian GERNIGON, IA-IPR d'anglais,
Daniel LECLERCQ, IA-IPR d'anglais,
Frédéric BREVART, IA-IPR d'Espagnol,
Thierry CLAISSE, Proviseur des Lycée et Collège BAUDELAIRE, ROUBAIX,
Jean-Dominique DAUX, Proviseur des Lycée et Collège E. ZOLA, WATTRELOS,
Marc GOSSELIN, Principal du Collège L. Pasteur, OIGNIES.

INTRODUCTION :

Textes de référence :

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), Didier, 2000. Le document est téléchargeable à partir du site : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Circulaire de Rentrée 2005,

Bulletin Officiel du 1^{er} septembre 2005,

Lettre Flash du 20 octobre 2005. www.education.gouv.fr

Les nouveaux programmes, chronologiquement, de lycée et de collège (Palier 1 et 2) prennent appui sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* qui définit des niveaux de compétence pour chacune des activités langagières qui constituent l'apprentissage d'une langue vivante. Il fixe aux enseignants de langue vivante et aux apprenants, des objectifs d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation.

Par ailleurs, dans le cadre du plan de rénovation des langues vivantes, le Ministère de l'Education Nationale a pour objectif d'offrir « la possibilité de certification en langues vivantes étrangères calée sur le CECRL » dans chacune des activités langagières ce qui induit une évolution des pratiques et de l'organisation de l'enseignement des langues. La mise en place de *Groupes de Niveau de Compétence* est une solution concrète d'organisation de l'enseignement des langues suggérée par la Circulaire de Rentrée 2005 ; ce nouveau mode d'organisation des groupes de langues, nécessairement découplé de l'organisation en classes, présuppose une analyse de la situation particulière de chaque collège ou lycée et une concertation avec les professeurs concernés en vue de l'élaboration d'un dispositif propre à l'établissement.

Déjà expérimentés dans l'Académie de Lille depuis la rentrée 2005, ces groupes sont appelés à se multiplier au cours de ces prochaines années.

C'est l'équipe éducative dans son ensemble qui doit concevoir l'organisation la mieux adaptée à la spécificité de l'établissement ; ceci implique de prendre en compte des critères essentiels parmi lesquels :

- L'environnement géographique et socio-culturel
- La population scolaire : nombre d'élèves, leurs profils scolaires,
- Les enseignants : nombre, profils.....
- Les langues vivantes enseignées : lesquelles ? combien ? à quels niveaux ? à combien d'élèves ? avec combien d'enseignants ?
- La structure de l'établissement : locaux disponibles, nombre de sections, nombre de classes
- Les liaisons existantes avec les écoles ou les collèges du secteur de recrutement.
- L'ouverture à l'international : prise en compte des éventuels appariements, des assistants étrangers, présence d'élèves étrangers

autant de critères qui donnent à chaque établissement son caractère unique et son identité.

Ce nouveau mode d'organisation ne concerne actuellement que les seuls **établissements volontaires**. Le cas échéant, il fait l'objet d'une décision prise par le conseil d'administration du collège ou du lycée, dans le cadre du **projet d'établissement**.

Les points développés ci-après ont pour objectif de proposer une aide à la mise en œuvre des *Groupes de Niveau de Compétence*.

Rappel de quelques notions fondamentales :

1. **La perspective actionnelle** : la démarche communicative qui a remplacé dans les années 1980 l'approche audio-orale, prend aujourd'hui une nouvelle dimension et devient ce que le CECRL appelle une « *démarche actionnelle* ».

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales.

2. La tâche :

« *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (CECRL page 16).

La tâche à réaliser donne du sens à l'apprentissage ; ainsi l'élève de Palier 1 pourra-t-il avoir pour tâche de « se présenter à son correspondant allemand / anglais / espagnol... en utilisant la webcam » ou l'élève de Première de « participer à une conversation entre élèves où il devra argumenter en faveur de l'interdiction de fumer dans les lieux publics ». Visionner un extrait de film en V.O., lire un texte littéraire authentique font aussi partie des tâches que l'on donnera particulièrement en milieu scolaire.

L'élève choisira une stratégie pour résoudre le problème posé, en termes de processus cognitifs, d'outils linguistiques et culturels pertinents ; cela implique que l'élève identifie clairement les enjeux de la tâche d'entraînement ou d'évaluation :

- la consigne sera claire ;
- les critères de réussite seront transparents ;

(voir exemple de tâche développé en annexe, « *réaliser l'interview de l'assistant étranger qui figurera sur le site de l'établissement* ».).

3. **La notion de compétence** : la compétence communicative se construit à travers la réalisation d'**activités langagières**¹ qui peuvent être

de réception :

- Compréhension Orale (« écouter »),
- Compréhension Ecrite (« lire »),

de production :

- Production Ecrite (« écrire »).
- Production Orale – s'exprimer oralement en continu,
- Production Orale – prendre part à une conversation (interaction orale) } (« parler »)

La compétence communicative, quel que soit le niveau, **mobilise savoir-faire et savoirs linguistiques et culturels** (cf composantes linguistique, socio-linguistique et pragmatique décrites dans le *CECRL*, pp17-18). La construction de compétences n'est donc possible que s'il y a acquisition de savoirs ; l'élève ne peut progresser dans les niveaux de compétences décrits par le CECRL que s'il acquiert des savoirs de plus en plus nombreux et complexes.

Testés dans chacune des activités langagières, les élèves sont répartis dans des groupes selon leur Niveau de Compétence (voir *CECRL*, p.26-27).

¹ Le CECRL ajoute la « médiation », en précisant qu'il s'agit des activités de traduction et d'interprétariat.3

La notion d'**interaction** s'applique aussi bien à l'écrit qu'à l'oral :

- **L'interaction orale** se réalise le plus souvent par le dialogue de professeur à élève(s) et d'élève à élève. On pensera également à intégrer les locuteurs natifs (par exemple, l'assistant étranger). D'autres adultes, dont les compétences linguistiques ont été validées, peuvent également être sollicités parmi lesquels l'assistant pédagogique.

- **L'interaction écrite** est l'occasion notamment d'utiliser autrement les nouvelles technologies dont les établissements peuvent être équipés.

Grâce à une salle-pupitre ou des ordinateurs en réseau, on pourra développer des formes nouvelles d'interaction écrite à travers des correspondances électroniques entre élèves de la même classe et avec des correspondants étrangers. On pourra dépasser le stade strictement épistolaire en proposant des tâches d'écriture d'une nouvelle « à quatre mains », projet commun qui peut être centré sur l'histoire, les sciences, le sport...

Le site *e-Twinning* constituera l'une des ressources essentielles sur laquelle les enseignants pourront s'appuyer.

4. **Le niveau de compétence :**

Un certain niveau de compétence est atteint dans telle ou telle activité langagière selon le degré de complexité de la tâche.

évaluer le niveau de compétence dans une activité langagière :

Ainsi la tâche de l'élève de Palier 1, donnée en exemple (« se présenter à son correspondant allemand / anglais / espagnol... en utilisant la webcam ») nécessite-t-elle le niveau de compétence A2 (niveau intermédiaire ou de survie) en production orale – s'exprimer oralement en continu ; l'élève devra « être capable » de :

- « produire à l'oral, en continu, en termes simples des énoncés sur les gens et les choses », *autrement dit*
 - d'exprimer ses habitudes, ses goûts et donc de mobiliser des formulations appropriées, soit sous forme de structures grammaticales pratiquées ou de blocs lexicalisés mémorisés,
 - de maîtriser le lexique utile relevant des champs lexicaux des sports et des loisirs, de la famille ou de l'école,
 - de reproduire des schémas intonatifs adaptés, le rythme, les accents de mot attendus.

Les **6 niveaux de compétences** définis par le CECRL (A1/A2/B1/B2/C1/C2) représentent les jalons d'un parcours qui mène l'apprenant du statut de débutant à celui d'utilisateur autonome expérimenté. Le niveau B1, parce qu'il correspond à un niveau seuil et mesure un degré d'indépendance dans l'utilisation de la langue, est un jalon particulièrement essentiel. Il est celui visé en fin de scolarité obligatoire.

5. **La notion de compétence partielle :** « toute connaissance d'une langue est partielle », *CECRL* p. 130.

Au collège ou au lycée, un élève peut se montrer performant en compréhension écrite et moyen en compréhension orale ou toute autre activité de communication ; l'élève peut ainsi avoir atteint un certain niveau en compréhension (par exemple B1) sans être capable de répondre à son interlocuteur (en production orale il n'atteint que A1 ou A2).

L'exemple (« réaliser l'interview de l'assistant étranger qui figurera sur le site de l'établissement ») donné en annexe montre bien que

dans une tâche complexe, le même niveau de compétence n'est pas exigible dans chacune des activités langagières et, de plus, la tâche peut être réalisée à des niveaux de compétence différents.

Plus généralement, certaines situations académiques ou professionnelles peuvent nécessiter que, dans une langue, une activité langagière soit privilégiée par rapport aux autres.

Egalement, dans le cas d'un profil plurilingue pour une société d'import-export par exemple ou pour un diplôme commercial, on exigera un niveau de compétence élevé dans chacune des

activités langagières en anglais, en revanche, il sera suffisant d'avoir une bonne maîtrise des activités langagières de l'oral en allemand ou en espagnol et, par exemple, de la seule compréhension de l'écrit en néerlandais ou en italien... On peut multiplier les exemples et les combinatoires à l'infini.

La compétence plurilingue s'acquiert au fil du temps et s'inscrit dans la perspective d'une formation tout au long de la vie. Il s'ensuit que ce n'est plus uniquement en cours de langue qu'un élève apprend cette langue ; il est exposé, dans la vie quotidienne, à des contacts plus ou moins réguliers et fréquents (télévision, chansons, rencontres, voyages) avec la langue-cible et se construit aussi des compétences en dehors de l'établissement scolaire.

6. Entraînement et évaluation :

Pour aider l'élève à réaliser la tâche de « se présenter à son correspondant allemand / anglais / espagnol...en utilisant la webcam », (tableau du §4. p.3), le professeur pourra, par exemple, partir d'une saynète où une situation identique ou proche est mise en scène ; le travail de compréhension orale permettra de repérer les mots-clés, de faire du sens, de reconstruire la présentation ; l'attention de l'élève sera attirée sur les difficultés de prononciation de certains mots qu'il répétera, sur l'intonation et autres effets de sens qu'il imitera et interprétera. Les savoirs linguistiques nécessaires seront pratiqués, s'ils sont nouveaux, ou rebrassés. Une réflexion sur l'activité permettra de reconstruire la démarche ; une tâche de production orale sera envisageable qui permettra à l'élève de réinvestir les découvertes de la compréhension orale ; les critères de réussite seront connus de lui puisqu'ils correspondront aux objectifs atteints pendant l'activité de compréhension orale.

L'évaluation pourra avoir lieu quand les élèves auront pratiqué suffisamment : on n'évalue que ce à quoi on a entraîné les élèves.

7. Evaluer pour travailler en Groupes de Niveau de Compétence:

Le travail en groupes de niveau de compétence repose obligatoirement sur des évaluations régulières :

➤ **Des évaluations diagnostiques :**

- Seule une évaluation diagnostique peut autoriser la répartition des élèves en groupes de compétences. Elle doit concerner l'ensemble des élèves visés (ex : la totalité des élèves de 6^{ème}, 4^{ème} ou de 2^{nde}...les élèves des sections européennes de 4^{ème}/3ème...).
- L'objectif est triple :

- **Pour l'élève** : valoriser les réussites (« voilà ce que je sais faire ») et faire apparaître les échecs pour se situer sur un parcours d'apprentissage. L'évaluation diagnostique doit donc reposer sur des **critères transparents, parfaitement objectifs et toujours signifiants pour les élèves**.
- **Pour les enseignants** : permettre de repérer les acquis et les lacunes des élèves afin de **mesurer le niveau de compétence atteint**. L'évaluation diagnostique permet à l'équipe éducative **d'expliquer** la place de l'élève dans tel ou tel groupe de compétences. Grâce aux résultats obtenus, le professeur peut **adapter la progression / programmation construite** en équipe au groupe d'élèves concernés. On préférera le codage à une note chiffrée (voir exemple en annexe).
- **Pour les parents** : visualiser le niveau de compétence de leurs enfants au début du parcours d'apprentissage et mesurer les acquis et / ou lacunes des parcours antérieurs.

- ### ➤ **Des évaluations formatives régulières**, destinées à faire le point en cours d'apprentissage :
- L'élève peut **visualiser le chemin parcouru** et prendre conscience, le cas échéant, de

- ses progrès.
 - Les professeurs mesurent les acquisitions des élèves et, si besoin, modifient leur progression pour prendre en compte les échecs et / ou les réussites des élèves.
 - Les parents sont ainsi tenus au courant des progrès de leurs enfants.
- **Des évaluations sommatives :**
- A la fin de la période, une évaluation sommative permet de faire le point sur les acquisitions des élèves. Associée à une autre évaluation diagnostique (sur les activités langagières qui n'ont pas été spécifiquement travaillées), elle est l'un des éléments qui permettront **la mobilité des élèves** et une réorganisation des groupes.
 - A l'issue d'une période d'apprentissage déterminée par l'équipe éducative et définie dans le projet d'établissement, un **bilan** est nécessaire afin d'envisager la constitution de nouveaux groupes. Ce bilan pourra prendre la forme d'une tâche complexe construite dans l'activité langagière ciblée ou d'un projet (voir annexe, projet *HUSUM*) d'évaluation où les élèves auront à réaliser en autonomie – individuellement ou collectivement – un certain nombre de tâches mettant en œuvre une activité langagière spécifique. Le degré de réussite dans la réalisation de chaque tâche permettra d'évaluer le niveau de compétence atteint dans l'activité langagière de référence. La fréquence des changements est déterminée par l'équipe. Toutefois, il semble difficile d'envisager plus d'un changement au cours d'une même année scolaire.
 - L'élève visualise ses progrès éventuels, les parents sont avisés des efforts faits ; le professeur peut envisager un changement de groupe pour l'élève en fonction des activités langagières ciblées pour la 2^{ème} période de l'année.
- **Des outils** peuvent aider les équipes à concevoir des évaluations destinées à mesurer la construction de compétences :
- les **cahiers d'évaluation** proposés entre 1992 et 2001 aux élèves entrant en 2^{nde} constituent des ressources desquelles les enseignants pourront s'inspirer pour bâtir leurs évaluations.
 - les sites institutionnels tels que *banqoutils*.
- **Passage à la notation :** Les évaluations – de l'évaluation diagnostique à l'évaluation sommative – parce qu'elles sont critériées, rendent compte des progrès de l'élève de façon plus précise et plus exploitable qu'une note, nécessairement globalisante. Cependant, la note chiffrée est le repère que demande l'Institution à travers les bulletins trimestriels par exemple et auquel les parents sont habitués. Concernant les évaluations formative et sommative, il serait concevable de préciser la valeur en points de la réussite à tel ou tel item et de juxtaposer une évaluation codée (par exemple, vert pour « acquis », orange pour « en cours d'acquisition », rouge pour « non-acquis ») à une notation sur 20, la condition étant que les élèves soient informés de ce double système d'évaluation.

8. Les groupes de niveau de compétence ne sont pas des groupes de niveau :

Cette nouvelle organisation de l'enseignement / apprentissage des langues vivantes permet de répartir les élèves « *indépendamment de leur âge, de leur classe ou du statut scolaire de la langue (LV1, LV2, LV3)* » (cf *Lettre Flash*) mais en aucun cas de constituer des groupes de niveau. Au collège, la répartition pourra être réalisée au sein d'un palier - palier 1, 6^{ème}-5^{ème} ou palier 2, 4^{ème} 3^{ème} - en tirant avantage de la présence éventuelle de Sections Européennes/Langues Orientales (SELO) au palier 2.

- Pour organiser ces groupes, on ciblera tout d'abord **un couple d'activités langagières** qui seront travaillées pendant une période déterminée.
 - Pourquoi un couple d'activités langagières ? L'enseignant ne peut mesurer le degré de

compréhension des élèves qu'à travers leurs productions (orales le plus souvent, mais aussi parfois écrites) ; c'est en effet en s'exprimant que l'élève construit peu à peu le sens d'un document. Il semble donc judicieux de concevoir des groupes de compétences adossés à des couples d'activités : compréhension écrite / production (orale ou/et écrite), compréhension orale / production orale et/ou écrite. Les capacités acquises dans une activité de communication donnée sont souvent réinvestissables dans une autre.

Les groupes de niveau de compétence pourront aussi être organisés à partir des résultats d'une évaluation de la compréhension de l'oral et de celle de l'écrit.

- C'est le **niveau de compétence atteint dans les activités langagières ciblées** qui permet d'organiser les groupes.
- Imaginons par exemple que l'expérience soit tentée à l'entrée en classe de 4^{ème} pour le couple Compréhension Orale / Production Orale:
 - Les élèves devraient avoir atteint en fin de 5^{ème} (futur palier 1 des nouveaux programmes de collège) le niveau A2. Dans ce cas, A2 en compréhension orale, A2 en production orale (en interaction et en continu).
 - Il ressort que le profil des élèves pourrait ressembler à deux ou trois combinaisons de ce tableau ; il est probable que l'on ait à constituer plusieurs groupes présentant le même profil.

ECOUTER	PARLER	
Compréhension de l'oral	Production orale en interaction	Production orale en continu
A2	A2	A2
A2	A2	A1
A2	A1	A1
A1	A1	A1
A1	A2	A2
A1	A2	A1

- Chaque groupe correspond à un profil d'élève.
- On prend appui sur l'activité langagière réussie pour entraîner les élèves à l'autre.
- L'objectif visé pendant la période de travail avec ces groupes sera une première étape vers le niveau A2-B1 (on se reportera aux niveaux intermédiaires décrits par le CECRL pp. 31 et 32) que l'équipe aura pris le soin de définir, et ce dans chacune des 2 activités langagières ciblées. Pour chaque profil d'élèves, un parcours spécifique sera conçu.
- L'organisation du travail autour d'un couple d'activités langagières se fait en intégrant progressivement l'entraînement aux trois autres.

9. La certification extérieure :

La *lettre flash* du 20 octobre 2005 évoque la possibilité pour les élèves de faire certifier leur niveau dans une ou plusieurs langues par une évaluation conçue avec un organisme international reconnu. Cette certification sera calée sur le CECRL.

Quelle *plus-value* le dispositif peut-il présenter pour les élèves, les parents et les professeurs ?

- Actuellement, la première évaluation du niveau en LV1 se fait au niveau d'examens terminaux (CAP, BEP, Bac) soit, en moyenne, 8 ans après le commencement de l'apprentissage. Pouvoir tester un niveau de compétence en langue au collège puis au lycée fixera aux élèves comme aux professeurs des objectifs plus proches des rythmes d'apprentissage et donc devrait renforcer le dynamisme de l'enseignement des Langues Vivantes.
- Le cadre permet d'évaluer ce que l'élève *sait faire* : grâce aux descripteurs du cadre pour chaque activité langagière croisés avec les référentiels linguistiques des programmes, le professeur est à même de faire un bilan précis des acquis de l'élève tandis que celui-ci prend conscience de ce qu'il sait faire et peut se fixer des objectifs d'apprentissage : il peut s'auto-évaluer et juger de ses progrès. Les parents peuvent mieux participer à l'orientation de leurs enfants ou appréhender certaines décisions d'orientation (orientation en 1^{ère} L, par exemple).
On *part des acquis* de l'élève pour construire de nouveaux apprentissages.
- Selon la langue et la finalité que l'utilisateur lui assigne, on peut avoir des *exigences modulées de niveau de compétence en langue*.
- L'évaluation devient positive : selon le nombre d'années d'apprentissage, selon ses projets, selon ses aptitudes, un élève peut atteindre des niveaux de compétence différents dans chacune des activités langagières d'une langue ou de plusieurs langues : tous les élèves devraient sortir du système éducatif avec une certification d'acquis dans une ou plusieurs langues, aussi minimales soient-ils.
- Les nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues devraient faciliter la prise en compte de l'hétérogénéité.
- Dans certains cas, le nombre d'élèves par groupe pourrait être inférieur aux effectifs par classe (voir annexe 2)

ANNEXES

1. Exemple de tâche : réaliser l'interview de l'assistant étranger qui figurera sur le site de l'établissement.

➤ Activités langagières mises en jeu :

○ Production orale en interaction :

- Savoirs linguistiques : être capable d'établir le contact avec quelqu'un (le saluer), de poser des questions sur l'identité et de clore l'entretien .
 - Grammaire :
 - Les mots interrogatifs
 - les structures interrogatives (questions ouvertes et fermées)
 - au moins les verbes être et avoir.
 - Lexique : saluer / se présenter / remercier / *gap-fillers*
 - Phonologie : l'intonation des questions ; L'action est bien motivée par un objectif et le résultat sera parfaitement identifiable. Des critères de réussite peuvent être déterminés avant la réalisation de la tâche.
- Savoirs culturels : situer l'origine géographique de l'assistant.

○ Compréhension orale :

- Comprendre les réponses apportées par l'assistant.
 - Grammaire et lexique : maîtriser les éléments permettant de comprendre l'identité (nom, origine, âge,)
 - Phonologie : reconnaître à l'oral des savoirs maîtrisés à l'écrit / repérer les mots porteurs de sens / repérer et interpréter l'intonation, l'accent contrastif ; identifier la variété d'accent de l'assistant.
- Réagir à ces réponses et donc éventuellement improviser de nouvelles questions (possible en B1 pas en A1 ou A2)

○ Production écrite :

- Comprendre les réponses apportées et les écrire.
- (B2) – commenter éventuellement

Cette tâche est réalisable, à des degrés de complexité variables, à divers échelons de l'enseignement :

- 6^{ème} / 5^{ème} : Niveau A2 maximum
- 4^{ème} / 3^{ème} et même 2^{nde} : B1
- 1^{ère} / Tle : B1/B2

Exemple d'un projet associant différentes tâches permettant l'évaluation de niveaux de compétence.

(Cet exemple reprend et développe un projet mis en œuvre au lycée Tivoli de Bordeaux durant l'année scolaire 2003-2004)

Le projet s'organise autour du thème suivant : le poète Theodor Storm et la ville de Husum en Allemagne du Nord. Les tâches prévues s'appuient sur différents supports dont l'utilisation entraîne la pratique des activités langagières à évaluer ; nous sommes dans le cadre d'une évaluation sommative, les élèves ayant été entraînés pendant l'année aux différentes stratégies nécessaires. Des critères de réussite sont à décliner par tâche selon le niveau de compétence attendu..

Support	Tâche	Activité langagière	Niveau de compétence attendu pour la réalisation de la tâche
Site de la ville de Husum	Recueillir informations	CE	B1
PC	Power-Point de présentation	EE	B1
Courrier	Demande de rendez-vous à la mairie de Husum	EE	B2
Téléphone	Contacts avec auberge de jeunesse, hôtels pour préparation d'un séjour	EO (interaction)	B1
Google	Recherches sur Theodor Storm	CE/EE	B2 / C1
	Bilan : présentation en plénière des résultats des recherches et des démarches entreprises	EO En continu Interaction	Interaction B1 Prod. en continu : B2
Article + site du lycée	Présentation de la ville de Husum et de Théodor Storm	EE	B2
Poème: <i>An meine Stadt</i>	Lecture et interprétation en groupe restreint	CE/interaction	B2/C1
id	Présentation en plénière	E0 en continu	B2
	Rédaction d'un poème sur le modèle de...	EE	C1
Internet	Prise de contact avec un lycée/ réception de la réponse	EE CE	B1

D'autres tâches peuvent être envisagées.

L'évaluation était organisée ainsi : un professeur « pilote » le travail, un deuxième évalue les performances dans chacune des activités mises en œuvre en fonction de critères spécifiques à chaque activité.

Deux jours devaient être consacrés à ce projet , les élèves choisissant l'activité langagière dans laquelle ils souhaitent être évalués.

2 . Réflexions sur la mise en place en collège des groupes de niveau de compétence en langues vivantes dans le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR L)

(Contribution de Monsieur GOSSELIN, Principal du collège L. Pasteur d'OIGNIES)

Quelques pré - requis souhaitables :

- la mise en place effective de l'ELVE dans les écoles primaires du secteur de recrutement du collège ;
- une harmonisation des pratiques d'enseignement en école primaire dans le cadre de l'ELVE : il est en effet souhaitable que tous les élèves entrant en classe de sixième aient eu la même approche linguistique ;
- Une liaison forte entre les écoles et l'équipe enseignante du collège ;
- L'existence d'une section européenne dans le collège ;
- L'existence d'un poste d'assistant(e) étranger(e) dans l'établissement.

Méthodologie :

L'expérimentation à la rentrée 2006 pourrait se dérouler à un double niveau :

- le niveau sixième
- les sections européennes du collège dans le cadre de l'approfondissement linguistique.

Concernant le niveau sixième

Il est bien sûr indispensable dans la mise en place de groupes de niveau de compétences de créer des alignements afin de favoriser les passerelles et les échanges entre les groupes.

- 4 divisions : alignements des 4 divisions
- 5 divisions : alignement des 5 divisions (contraintes lourdes) investissement ressources de 5 collègues enseignants
- 6 divisions : alignement de 2 fois 3 divisions (système plus souple)

Dans chacun de ces cas, possibilité de créer de manière ponctuelle et non figée un groupe supplémentaire qui pourrait être encadré par l'assistant étranger dans le cadre d'une remédiation ponctuelle ou d'un approfondissement linguistique.

Il paraît donc souhaitable que, dans le cadre du dispositif, un établissement soit doté d'un assistant étranger à hauteur de 12h de service.

Concernant les sections européennes :

C'est la structure sur laquelle les enseignants de langues peuvent expérimenter dans un cadre plus large en décloisonnant sur les niveaux quatrième et troisième. Il serait donc indispensable d'aligner les heures d'approfondissement linguistique sur les deux niveaux. Il en découle l'investissement de deux professeurs de langues dans les sections européennes. Ceci peut donc entraîner la constitution de deux groupes de niveau de compétences, trois de manière ponctuelle et non figée avec l'adjonction de l'assistant étranger.

Problèmes difficile à gérer :

- le cas des professeurs isolés :

Le professeur qui se trouve seul dans sa discipline (Allemand et Espagnol en collègue) pourra exploiter les résultats de l'évaluation pour pratiquer une pédagogie différenciée au sein de la classe.

L'octroi d'un assistant étranger, pour un établissement qui mettrait en place le dispositif, paraît souhaitable pour expérimenter de manière ponctuelle et sur des compétences précises et hiérarchisées par l'enseignant (ou un groupe d'enseignants en réseau qui se partageraient l'assistant) et sur une période scolaire donnée.

3. Un scénario envisageable en lycée:

(contribution de Monsieur DAUX, Proviseur Lycée-Collège Emile Zola à WATTRELOS)

a) expérimentation sur 4 secondes GT

	Nbre de classes/groupes	Horaires	Coût	Effectif
Répartition par classes	4	2 h en classe complète 1 h en module	16h/professeur	30
Répartitions par groupes**	5	3 h*	15h/professeur	24

* application de la circulaire de rentrée 2004.

** Cela nécessite évidemment des alignements.

Par exemple, dans un lycée de 12 secondes, 3 sous ensembles de 4 classes peuvent être définis. Avec les 4, 5 ou 6 groupes d'anglais imaginés ci-dessus, on peut aligner 2 groupes d'allemand 1 ;

b) les contraintes administratives :

L'administration doit avoir des listes à jour pour chacun des groupes (gestion des absences...)

Un seul professeur doit être apte à remplir les bulletins et autres documents administratifs à tout moment : échange d'informations et définition de qui est responsable de quoi doivent être planifiés.

c) Les contraintes pédagogiques :

Dans un premier temps les enseignants prennent en charge un groupe hétérogène, constitué à partir des classes, dans une phase d'observation.

Puis (Toussaint ?), après une évaluation, ils redéfinissent les groupes en fonction de compétences.

3° étape (février ?) nouvelle répartition des élèves en fonction d'autres objectifs de compétences à développer.

3. Trois expérimentations en cours en lycée :

Lycée	Nbre de 2ndes	Composition des groupes	Langues concernées	Ratio professeurs impliqués/total professeurs de la langue	Evaluation Diagnostique : mi-septembre à début octobre	Traitement des résultats :	Constitution des groupes	Horaire/répartition entre les professeurs	Mode de fonctionnement	Outils	Calendrier prévisionnel
1	14	LV1+LV2	Allemand / Anglais / Espagnol	8/13	A partir des « cahiers nationaux », centrée sur les savoir-faire. CE+CO	Notation par points	8 classes de 2 nd e réparties en 12 groupes avec allègement des effectifs	3h élèves en groupe/3 heures prof ; suppression des modules	2 alignements ; dans chacun des alignements, 1 groupe dominante CO, 3 CE, 2 groupes mixtes CO-CE	Grille capacités / Courrier parents	Courant janvier : Eval Intermédiaire et nouvelle constitution des groupes Mars-Avril : éval PO Mai : éval bilan
2	12	LV1	Anglais	6/10	Idem CE+CO ; la prise de contact avec les élèves a été l'occasion d'une auto-évaluation des acquis des élèves à partir du passeport lycée	Codage	6 classes réparties en 2 groupes de 3 classes	la gestion par GNC se fait en module .	2 alignements ; 6 groupes dominante CO, 4 groupes dominante CE 2 groupes mixte CE-CO	Fiche navette entre professeurs « tronc commun » et module	Courant janvier : Eval Intermédiaire et nouvelle constitution des groupes ; Eval PO avec assistante
3	6	LV1	Anglais	4/6	A partir de l'évaluation expérimentale « académie de Lille » CE+CO	codage	4 classes	3h élèves 2h en groupe, 1 heure en module/ 4h prof	1 alignement 2 groupes dominante CO, 2 groupes dominante CE jusqu'à la fin décembre ; inversion des dominantes jusque fin février	Fiche synthèse objectifs communs	Fin Février : Eval intermédiaire nouvelle constitution des groupes Fin Mai : éval bilan