

II. DE NOUVELLES MODALITES D'APPRENTISSAGE

1. LES GROUPES DE COMPÉTENCE : POUR UNE PRISE EN COMPTE PLUS ÉQUILBRÉE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET POUR UNE GESTION FINALISÉE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

1.1 Les caractéristiques principales de leur implantation

- Limitée à une dizaine d'académies, l'observation ne permet pas de statistiques générales, mais donne un ordre de grandeur : les groupes de compétence (GC) sont environ deux fois plus implantés au collège qu'au LEGT. Ils sont assez rares au lycée professionnel.
- Même dans les académies qui ont conduit une politique résolue et conséquente de développement, les GC concernent au plus 10 à 15% des établissements.
- Les GC impliquent presque exclusivement trois langues : l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Au collège, où souvent les enseignants d'allemand et d'espagnol sont seuls dans leur discipline, le dispositif implique essentiellement des professeurs anglicistes.
- Au collège, les GC sont présents à tous les niveaux d'enseignement. En 6^{ème}, ils permettent certes de gérer l'hétérogénéité à l'entrée du palier 1, mais au passage de l'école et du maître unique au collège, avec un professeur différent pour chaque matière, leur mise en place renforce le sentiment d'éparpillement, d'autant qu'ils privent les élèves de la référence au groupe-classe. En 5^{ème} et 4^{ème}, ces problèmes ne se posent plus de façon si aigüe. En classe de 3^{ème}, c'est la perspective du DNB et de l'évaluation par activité langagière qui motive les équipes.
- Au LEGT, la complexité des emplois du temps et des options en Première d'une part, la préparation aux épreuves du baccalauréat en Terminale, qui, dans leur forme actuelle, vérifient uniquement les compétences de l'écrit, cantonnent le plus souvent les GC à la Seconde.
- Les GC réunissent indifféremment les élèves issus d'un cursus LV1 ou LV2, voire même LV3. Les regroupements sont le plus souvent horizontaux, sur un seul niveau d'enseignement. Les quelques tentatives de regroupements verticaux sont souvent abandonnées car elles compliquent les problèmes organisationnels et rendent difficile l'assimilation d'élèves issus de deux niveaux d'enseignement différents.
- L'alignement vertical pose en outre le problème de la compatibilité des programmes officiels conçus par niveau et rendent donc également impossible tout travail interdisciplinaire. Il semble donc raisonnable, en l'état actuel des choses, de ne le préconiser qu'au collège où les programmes sont conçus par paliers et permettent donc des regroupements 6^{ème}/5^{ème} et 4^{ème}/3^{ème}. On n'y aura recours qu'avec prudence au lycée.
- Plusieurs pratiques coexistent :

- soit les GC sont pratiqués sur l'ensemble de l'horaire imparti, ce qui fait naître parfois une nostalgie du groupe-classe ;
- soit les GC ne sont appliqués que sur une partie de l'horaire, ce qui incite parfois les élèves à considérer le travail en GC comme une activité récréative, surtout s'ils changent d'enseignant ;
- soit enfin les GC ne sont mis en œuvre que sur une partie de l'année scolaire ou sur plusieurs séquences échelonnées tout au long de l'année, ce qui complique la confection des emplois du temps.

1.2 Le calendrier d'une année en GC

Les mêmes temps forts ponctuent le travail de toutes les équipes : information des élèves et des familles, évaluation diagnostique, répartition dans les groupes, nouvelle(s) évaluation(s) en vue d'une nouvelle redistribution des élèves, évaluation(s) sommatives.

Mais on observe aussi une grande diversité de pratiques :

- L'évaluation diagnostique intervient soit en fin d'année n-1, soit dès la rentrée, soit après plusieurs semaines d'observation.
- La fréquence des changements de groupe varie de 1 à 5.
- Et, avec elle, le rythme des évaluations.

Une constante rythme toutefois le travail hebdomadaire des équipes engagées dans le dispositif : la nécessaire concertation, souvent estimée à une heure par semaine.

1.3 Les freins et les réussites

Indépendamment de certaines déviances constatées et des conditions *sine qua non* de mise en œuvre sur lesquelles nous reviendrons, les équipes enseignantes, souvent très engagées et qui comptent parmi les forces vives d'une académie, pointent un certain nombre de freins qui gênent parfois leur action :

- Les GC reposent sur le travail et la stabilité des équipes enseignantes et de direction. Il suffit de la mutation d'un des membres pour fragiliser, voire bouleverser l'équilibre du dispositif.
- Les GC impliquent, surtout lors de la première année de mise en œuvre, la production d'outils nouveaux qui sont assez coûteux en temps : information des familles, évaluations, nouveau type de bulletin scolaire, etc. Après cette phase de démarrage, la charge est moins lourde, mais la concertation demeure nécessaire.
- Si elle prend un caractère mécanique et systématique, la constante redistribution des élèves fait naître tant chez les enseignants que chez les élèves une nostalgie du groupe-classe et génère des frustrations.
- Faute d'outils adéquats, l'harmonisation entre évaluation par compétences et évaluation institutionnelle chiffrée se révèle difficile.
- Les évaluations tendent à se multiplier et le risque d'une surévaluation, parfois au détriment des temps d'entraînement, est réel.
- Le passage de A2 à B1 réclame un temps d'apprentissage plus long que celui de A1 à A2. Les élèves, qui ne se voient pas progresser, ont parfois tendance à se décourager.
- Le besoin de formation et surtout d'accompagnement pédagogique est grand ; et l'on observe effectivement que ce sont les académies où les inspecteurs suivent les GC au plus près du terrain qui, non seulement offrent le plus grand nombre de GC, mais manifestent aussi la plus grande aisance dans l'utilisation du dispositif.

Ces freins que certaines préconisations peuvent réduire, sinon totalement lever, ne sauraient toutefois occulter les réussites patentes générées par la mise en place des GC :

- Là où les conditions de mise en œuvre sont réunies, les GC permettent un travail ciblé sur les acquis et les compétences des élèves, un travail qui se fait par ailleurs dans une dynamique partagée. Et les prestations des élèves, notamment dans les activités langagières de l'oral, sont souvent étonnantes par leur qualité.
- Les GC conduisent à une individualisation beaucoup plus grande de l'enseignement des langues. Il n'y a plus aucun élève dont on ne connaisse vraiment le niveau de compétence dans chaque activité langagière. Disparaissent de fait « ces élèves qu'on n'entend jamais et à qui on met 05/20 tout au long de leurs trois années de lycée ».
- L'observation fait clairement apparaître les progrès des équipes engagées dans la maîtrise de l'évaluation et dans la réflexion didactique. L'acte pédagogique est pensé, maîtrisé et se professionnalise.
- La dynamique créée dans les établissements révèle des talents et fait émerger les ressources vives d'une académie. Les enseignants engagés dans les GC deviennent vite des formateurs reconnus et jouent un rôle important de démultiplicateurs.

Il n'en demeure pas moins que les observateurs ont pu constater, là où certaines conditions indispensables ne sont pas réunies, des déviations et des effets pervers des GC. Il importe donc ici de montrer comment on peut les éviter et quelle conjonction d'éléments doit être constituée pour assurer une mise en place satisfaisante des GC dans un établissement.

1.4 Les conditions à réunir pour mettre en place les groupes de compétence dans un établissement

1.4.1 En quoi les GC sont-ils un dispositif particulièrement exigeant ?

Dans un rapport de l'inspection générale de novembre 2001 intitulé « L'emploi du temps des élèves au lycée »¹⁰, les auteurs soulignent la longue tradition d'une pédagogie de l'emploi du temps qui, des collèges de Jésuites du 17^{ème} siècle, en passant par le *Dictionnaire de pédagogie* de Fernand Buisson (1887), jusqu'à notre école actuelle, pose pour règle : « Une heure pour chaque exercice, et à chaque exercice son heure ». On pourrait sans doute compléter la formule par : A chaque heure une classe, et à chaque classe son maître.

Les GC font éclater la dramaturgie classique de l'enseignement, avec son unité de temps, son unité de lieu et son unité d'action. En associant à une même heure plusieurs classes, plusieurs maîtres et plusieurs objectifs d'enseignement, les GC imposent un effort de réflexion et de conception totalement nouveau, une approche pédagogique qui n'est en général pas enseignée aux futurs professeurs.

Les implications sont nombreuses et les GC réclament ainsi entre autres :

- une coordination entre, d'une part, une équipe de direction qui organise services et emplois du temps, d'autre part une équipe d'enseignants qui fixe les objectifs pédagogiques dans le respect des programmes,
- une autre organisation de l'établissement, avec des choix qui rejaillissent sur les services des professeurs concernés par le dispositif,
- une bonne information des usagers (élèves et parents) qui ont besoin de comprendre,
- le travail pluriel d'une équipe là où la « liberté pédagogique » vaut souvent cloisonnement,

¹⁰ Il est question dans ce rapport de l'organisation scolaire en lycée, mais les points évoqués ici concernent aussi bien les autres ordres d'enseignement.

- une formation et un accompagnement pour surmonter les difficultés inévitables de mise en œuvre...

La mise en œuvre de GC dans un établissement ne peut donc se faire dans l'improvisation du moment. Elle implique par conséquent que soient réunies un certain nombre de conditions organisationnelles et didactiques.

1.4.2 Les conditions de type organisationnel et de caractère didactique à réunir

Distinguer ici les conditions de type organisationnel de celles qui relèvent des objectifs didactiques et pédagogiques ressortit indéniablement à une présentation tout à fait artificielle tant les deux aspects s'entremêlent, tant l'organisation retenue ne peut être que la traduction des objectifs d'enseignement que l'équipe de professeurs s'est fixés. Cette distinction n'est donc que de pure présentation formelle.

Ajoutons aussi que, pour des raisons logistiques que les observations confirment le plus souvent, il est difficile, voire impossible, en l'état actuel des textes, non seulement de généraliser les GC à tous les cours et tous les enseignants de langues vivantes d'un établissement -ne serait-ce que parce que tous ne sont pas volontaires ou parce que dans certaines langues le professeur est seul dans sa discipline et ne peut donc scinder son groupe-classe-, mais aussi difficile, voire impensable d'étendre les GC à tous les niveaux d'enseignement. L'organisation de l'établissement risquerait d'en être bloquée et l'échéance du baccalauréat où, sauf en STG, les épreuves proposées sont proposées uniquement à l'écrit, rend illusoire cette vision au lycée.

Un professeur, il convient ici de le souligner, peut par ailleurs très bien travailler par activité(s) langagière(s) seul, dans son propre groupe-classe, -nombre d'observations conduites lors de notre mission nous en a apporté la preuve-.

On pourrait ici faire une préconisation pour que les professeurs seuls dans leur langue dans un établissement puissent travailler en GC ;

- *Soit ce professeur n'a qu'une classe par niveau d'enseignement : Dans ce cas, si deux heures consécutives sont placées dans son emploi du temps et celui des élèves concernés, on peut s'y faire succéder des classes de deux niveaux d'enseignement consécutifs et donc procéder à des regroupements verticaux, par exemple 4^{ème} et troisième. Au lycée, en l'état actuel des choses, on y procédera avec prudence pour les raisons évoquées plus haut ;*
- *Soit ce professeur a plus d'une classe dans un niveau d'enseignement donné : la création dans l'emploi du temps d'une plage de deux heures consécutives commune pour les élèves concernés et l'enseignant permet alors des regroupements par groupes de compétence.*

L'intérêt bien réel du dispositif des GC dans notre système éducatif réside en revanche dans la gestion facilitée de l'hétérogénéité des niveaux de compétence, notamment à l'entrée en Seconde où sont regroupés des élèves de plusieurs collèges oscillant, selon les activités langagières, entre A2, voire A1, et B1 . Peut-être serait-il donc souhaitable, en l'état actuel des choses et sans préjuger de besoins spécifiques autres dans tel ou tel établissement, de cibler plus particulièrement la mise en place des GC à ce niveau d'enseignement. En Seconde, l'intégration des heures de module dans le « pot commun » des horaires d'enseignement permet en outre d'augmenter le nombre d'intervenants pour un même nombre d'élèves, donc de réduire utilement la taille des groupes. Ajoutons encore que l'objectif de réduire l'écart entre LV1 et LV2 peut ainsi être mieux pris en compte.

1.4.3 La collaboration et l'implication des équipes de direction

Elles sont incontournables. Par ailleurs, en l'état actuel des textes, personne ne peut imposer les groupes d'activités langagières, ils ne constituent en aucune manière une

injonction de l'institution et ils ne peuvent se mettre en place que sur la base du **volontariat** des équipes, en collaboration avec les équipes de direction. En tout état de cause, c'est le projet pédagogique préalable qui est fondamental pour la mise en place des groupes d'activités langagières.

1.4.4 Totalité de l'horaire ou partie de l'horaire

Les propositions sont variables. Il ressort que, si les groupes d'activités langagières ne sont mis en place que sur une partie de l'horaire, la crédibilité du professeur et le respect pédagogique que lui témoignent les élèves sont parfois mis à mal. Le professeur qui intervient une heure de temps en temps peut avoir du mal à imposer sa crédibilité pédagogique et à être pris au sérieux. Seule une régularité calendaire est donc ici garante de pleine efficacité.

Il semble en conséquence préférable de faire porter les GC sur l'ensemble de l'année scolaire, ce qui n'exclut nullement, sur une période donnée, de revenir, dans le cadre de l'emploi du temps établi, à un enseignement en groupes-classes.

1.4.5 Le travail en équipe

Les équipes qui réussissent sont celles qui parviennent à l'organiser tout en respectant l'initiative et la liberté pédagogiques de chacun. Quelques dispositions observées semblent ici pertinentes :

- La mise en place d'au moins une heure blanche dans l'emploi du temps, commune à tous les professeurs de l'équipe, voire aux élèves.
- La concertation est généralement estimée à une heure hebdomadaire. Elle est souvent reconnue par le versement de quelques HSE.
- La liberté de choix des documents est souvent ressentie comme indispensable. Il importe toutefois que les projets linguistiques se rejoignent sur un axe thématique et donc lexical commun. La conduite partagée d'un logiciel informatique (simple fichier Excel par exemple) facilite et accélère la concertation, surtout en vue d'évaluations communes.
- La périodicité des changements de groupe

Elle ne doit évidemment pas être motivée par un roulement automatique, cadré à l'avance. Le critère de la périodicité en soi et pour soi n'est, en somme, pas recevable. La périodicité doit être motivée par des objectifs précis de progression et par des séquences dont on mesure la durée et les objectifs. La périodicité dépend également des profils d'élèves qui auront été définis.

- L'organisation des évaluations de l'oral :

Les évaluations de l'oral sont parfois perçues comme « chronophages » si elles amènent à la banalisation d'heures de cours. En début d'année, lors de l'évaluation diagnostique, le logiciel *audacity* les réduira à une séance. A défaut, les assistants de langue allégeront la charge. En cours d'année, l'évaluation régulière des prestations orales, notamment en début de cours suffira à remplir cette fonction.

A l'entrée en Seconde, l'utilisation des résultats de la validation du niveau A2 pourra également être prise en compte.

- Le suivi de l'élève au conseil de classe et les procédures d'orientation :

On pourra désigner un professeur référent, qui parle au nom des linguistes de l'équipe pédagogique pour un groupe-classe donné.

Quelques équipes ont utilement créé un site spécialisé sur un ordinateur de l'établissement où chaque professeur vient apporter les renseignements concernant chaque élève, créant ainsi un fichier individualisé complété par les uns et par les autres au cours de l'année. L'impression de ce fichier peut aussi être jointe au bulletin scolaire si celui-ci n'a pu être modifié et peut ainsi rendre compte des résultats dans chaque activité langagière.

- La communication avec les familles

A défaut d'une réunion d'accueil en fin d'année N-1, une rencontre avec les parents en début d'année scolaire semble indispensable. Le bulletin ou le complément au bulletin y sera présenté. On pourra aussi profiter des réunions parents-professeurs de mi-trimestre pour d'expliquer les premiers résultats obtenus par les élèves.

1.5 Les conditions de type didactique

1.5.1 Groupes de niveaux et groupes de compétence

Un groupe de niveau est un groupe dans lequel les élèves sont rassemblés par niveau établi à partir d'une moyenne élaborée à partir d'évaluations portant, le plus souvent, uniquement sur des connaissances ou principalement à partir de l'expression écrite. Il s'ensuit un enseignement différent en fonction du niveau des élèves. L'objectif clairement annoncé est de ne pas freiner la progression des meilleurs. Les groupes de compétence, en revanche, impliquent une répartition des élèves selon leur réussite dans les différentes activités langagières et selon leurs besoins. À partir de là, le professeur propose des tâches qui visent à atteindre le niveau ou l'inter-niveau directement supérieur dans une ou plusieurs activités langagières. L'idée est de valoriser les réussites pour motiver l'élève et accroître les progrès dans d'autres activités langagières.

Pour clarifier les différences de fond entre Groupes de niveau (dont l'évaluation a déjà été faite et dont les effets pervers, notamment celui d'une tendance forte à la ségrégation du groupe « faible », ont été dénoncés) et Groupes de compétence, on trouvera ci-après un tableau comparatif des deux modes de regroupements d'élèves.

Groupes de niveau – Groupes de compétence

	Groupes de niveau	Groupes de compétence
Principes de répartition des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Trois groupes en général : Forts, moyens, faibles. Le nombre de professeurs engagés est un multiple de 3. • La répartition se fait à partir du niveau global de chaque élève et d'une note ou d'une moyenne de 0 à 20 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de nombre fixe de groupes : Tout dépend du nombre de profils de compétence repérés et du nombre de professeurs engagés • Répartition à partir du niveau de compétence (de A1 à B2) dans chaque AL et des profils d'élèves définis à partir d'une évaluation diagnostique dans au moins 4 AL : EO/EE/CO/CE
Principes	<ul style="list-style-type: none"> • Notation de 0 à 20 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau de compétence dans

<p>d'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Test global de début d'année, de type sommatif, le plus souvent écrit et reposant généralement sur l'EE assortie d'un contrôle de connaissances • Evaluation sommative globale définissant de fait les déficits, lacunes et besoins cognitifs. • Evaluation « négative » : Les élèves sont classés en fonction de leurs manques • Auto-évaluation difficile et opaque 	<p>chaque AL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation diagnostique visant, dans une combinaison opératoire des compétences observées dans chaque AL, à définir les profils qui permettront la progression vers le niveau de compétence supérieur • Evaluation formative et critériée (descripteurs du CECRL) définissant ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir • Evaluation « positive » : On s'appuie sur les compétences observées dans une AL pour en construire d'autres dans d'autres AL : principe des « articulations vertueuses » entre AL • Auto-évaluation transparente et lisible
----------------------------	--	--

1.5.2 Travailler une seule activité langagière. Utiliser une articulation vertueuse entre diverses activités langagières.

Certaines équipes observées proposent un travail axé sur une seule activité langagière et donc une rotation des groupes sur l'ensemble des cinq activités langagières. Cette organisation prend assez peu en compte les compétences que décèle l'évaluation diagnostique, du reste souvent absente dans cette configuration. Et l'on constate par ailleurs qu'inévitablement d'autres activités langagières sont sollicitées, car il est illusoire de vouloir se centrer sur une seule.

Il semble ici préférable de définir lors de l'évaluation diagnostique des profils d'élèves et d'utiliser ensuite, en s'appuyant sur la réussite relative dans l'une ou l'autre activité langagière, des articulations vertueuses entre activités langagières.

L'articulation EOC-EOI-CO : Pour prendre part à une conversation (EOI), il faut préalablement comprendre ce que dit l'interlocuteur, puis interagir. Autrement dit, il faut, après avoir compris, mobiliser dans l'instant son propre lexique, ses propres savoir-faire ou même les stratégies de contournement pour pouvoir communiquer. Pour ce faire, l'élève doit donc avoir mémorisé et être capable, dans l'instant, d'utiliser les éléments lexicaux dont il a besoin.

L'expression orale en continu, en revanche, permet à l'élève dans le temps et dans la durée, de choisir lui-même son propre registre, ses propres stratégies, voire souvent de se préparer à son intervention. L'élève choisit en somme lui-même son terrain.

La mesure des décalages éventuels entre expression orale en continu et expression orale en interaction, puis en compréhension de l'oral, éclaire souvent sur les capacités de mémorisation des élèves, de mobilisation de leurs connaissances dans l'instant même de l'expression ; et peut permettre de dégager plusieurs profils.

Le deuxième angle d'approche possible passe par la comparaison entre l'expression orale en interaction, l'expression orale en continu et l'expression écrite. Un élève qui aura acquis des compétences en expression orale en interaction et en expression orale en continu sera sans doute amené assez rapidement à progresser en expression écrite puisqu'il aura besoin pour cela et des capacités de mémorisation lexicales et des capacités de structuration du discours auxquelles les précédentes activités préparent.

En tout état de cause, le profil dégagé par l'évaluation diagnostique doit être évolutif, ce qui suppose une progression. La mobilité des élèves s'inscrit dans cette problématique.

1.5.3 La conciliation entre l'évaluation par compétences et la notation institutionnelle pose problème.

Que vaut, par exemple, le niveau A1 en début et en fin de sixième ? Le niveau A2 en début de Seconde ?

Dans une académie, sous la conduite des IA-IPR de LV, un document a été élaboré et soumis à la réflexion des équipes. On le trouvera en Annexe, à simple titre de proposition à débattre.

1.6 Remarques générales et conclusives à l'issue des observations

Les principaux textes évoqués ci-après figurent en annexe à la fin du présent rapport.

1.6.1 Retour sur l'histoire des groupes de compétence

C'est la note de service 2001-158 du 24 août 2001, publiée au BO N° 31 du 30 août 2001 et intitulée « Expérimentation de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans les LEGT à compter de la rentrée 2001 » qui lance, alors que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) vient d'être publié, la notion de groupes de compétences.

Cette note de service pionnière, qui assimile les nouveaux modes d'organisation aux seuls GC et ne fait encore aucune référence au CECRL, fixe deux objectifs principaux à cette expérimentation de deux années : homogénéiser les **niveaux de compétence** et rapprocher les **niveaux de compétence** en LV1 et LV2. Elle propose, dans le cadre d'une globalisation des moyens horaires disponibles en LV1, LV2 et LV3, de regrouper les élèves **non plus selon le moment du début de l'apprentissage, mais selon le niveau de compétence atteint après une évaluation en début d'année scolaire.**

En mai 2002 se tient au CIEP de Sèvres un séminaire national qui fait le bilan des deux années d'expérimentation. Deux points essentiels y sont soulignés : la nécessité de différencier entre groupe de niveau et groupe de compétence d'une part, celle, d'autre part, d'approfondir la réflexion centrale autour de l'évaluation.

La circulaire de rentrée 2002 insiste sur le rôle central de l'évaluation et invite à privilégier pendant une période donnée le développement de telle ou telle **compétence**.

De 2003 à 2005, les circulaires de rentrée transforment l'expérimentation des débuts en « dispositif » d'enseignement laissé à l'appréciation des établissements.

Le BO du 8 juin 2006 qui reprend et développe les orientations principales du plan de rénovation des langues du 22 août 2005 et met tout particulièrement l'accent sur les compétences de l'oral, précise les principes du dispositif et reste à ce jour le texte de référence. Même s'il rebaptise ce mode d'organisation « groupes de compétence »

(« groupes de compétence langagière » dans le corps du texte), là où la note de service de 2001 parlait de « groupes de niveau de compétence », il entend un apprentissage centré sur une activité langagière dominante, en fonction des acquis et des besoins des élèves. Il étend par ailleurs la mise en place de ces « groupes de compétence » du lycée (Seule option possible depuis 2001) au collège et même à l'école élémentaire et fait référence explicite au CECRL (référence inscrite successivement depuis 2003 dans les programmes de LV de cycle 3, puis de Première, de Terminale, de palier 1 et enfin de palier 2) pour construire la **progression dans chaque activité langagière**.

Le BO de juin 2006 souligne par ailleurs, il est important ici de le noter, que les groupes de compétence « peuvent correspondre soit à la démarche pédagogique du professeur, soit à une organisation des groupes en fonction des acquis et des besoins des élèves. ». Il stipule enfin que les groupes de compétence relèvent d'un choix pédagogique du/des professeur/s et que leur constitution relève de la responsabilité des enseignants dans le cadre d'un dispositif arrêté par le chef d'établissement.

La circulaire de rentrée 2007 inscrira la mise en place de groupes de compétence dans le cadre de l'article 34 (Droit à l'expérimentation).

1.6.2 Quelques commentaires à propos de cet historique

Groupes de niveau de compétence, groupes de niveau, groupes de besoin, groupes de compétence langagière, groupes d'activité langagière, groupes de compétence : on voit que se côtoient diverses désignations qu'il convient de distinguer et d'analyser.

Nous ne reviendrons pas ici sur la distinction de fond entre groupes de niveau et groupes de compétence et on se reportera au tableau comparatif présenté plus haut. Nous ajouterons simplement que parler de groupes de niveau de compétence en 2001 alors que le CECRL commençait à peine à être découvert, pouvait à l'époque induire des réflexes d'évaluation traditionnelle et inciter, comme dans les années 80, à la mise en place de groupes de niveau. L'évaluation critériée par activité langagière qu'a introduite le CECRL a permis depuis de sortir définitivement de cette confusion et l'on mesure ainsi l'immense contribution du CECRL à la rénovation de l'enseignement des langues. Et le chemin parcouru par les équipes engagées dans le dispositif des GC.

Le terme de groupes de besoin, sans figurer explicitement dans les textes officiels, correspond bien à leur esprit. En ce sens, les GC sont donc bien aussi des groupes de besoin. Les besoins ne sont toutefois pas établis négativement, par rapport à une norme, comme autant de lacunes à combler, mais, dans une vision d'évaluation positive comme les étapes à franchir pour, en appui sur les compétences avérées, parvenir au niveau ou l'inter-niveau supérieur visé dans telle ou telle activité langagière.

Le terme de groupes d'activité langagière que l'on entend parfois, mais qui ne figure dans aucun des textes officiels, répond bien quant à lui à cet acquis essentiel qu'est la distinction des entraînements, tâches et évaluations entre les cinq activités langagières (Il n'y a guère si longtemps encore appelées « grandes compétences » dans le vocabulaire de la discipline). Il induit toutefois certaines dérives qu'il convient de combattre, notamment celle qui consisterait à ne vouloir travailler qu'une seule des cinq activités langagières. Compréhension et expression interfèrent en effet constamment et il serait illusoire de vouloir séparer et extraire une activité langagière quelle qu'elle soit. Les textes parlent du reste d'activité langagière dominante et induisent donc des articulations entre au moins deux activités langagières.

Même si le terme « compétence » ou « compétences » recoupe plusieurs réalités selon que l'on se trouve dans le CECRL ou le socle commun, on en restera donc au terme officiel de « groupes de compétence ». Il est désormais entré dans les mœurs et commence à avoir un contenu sémantique bien défini.

Soulignons enfin que par rapport au texte de 2001, celui de juin 2006 a modifié la représentation qu'il faut se faire des « groupes ». Si, dans le texte initial, il ne pouvait se concevoir que comme une organisation transversale à différents groupes-classes et à plusieurs enseignants, il prend dans celui de 2006 deux acceptions différentes : il peut s'agir soit effectivement de ce regroupement transversal à plusieurs groupes-classes, mais aussi, à l'intérieur d'un même groupe-classe, sous la conduite d'un seul et même professeur, d'une répartition des élèves visant à leur faire travailler une activité langagière dominante. On verra dans ce rapport combien les TICE (salles médialangues, mallettes ipods, baladodiffusion, etc.) sont ici un adjuvant technique précieux dans ce second cas de figure.

1.6.3 Evolution souhaitée – Evolution observée : Tentative de bilan des groupes de compétence

L'évolution chiffrée des GC traduit bien la manière dont les enseignants de LV ont perçu les enjeux du plan de rénovation. Derrière les chiffres, elle traduit bien aussi l'énorme progression qualitative de la discipline qui, confortée par ailleurs par les apports des certifications, a opéré depuis 2001 une transformation profonde dont les GC ont été et restent à la fois levier et fer de lance. Le nombre de formateurs issus de la pratique de ce dispositif en est du reste l'illustration et reflète bien l'effort des IA-IPR de LV, surtout là où ils travaillent en inter-langues.

Parce qu'ils sont le fer de lance de la rénovation de l'enseignement des langues, et justement de ce fait, les GC reflètent bien aussi, non pas tant parce qu'ils constitueraient un dispositif spécifique (Les mêmes constats s'imposent dans les autres modalités et espaces nouveaux décrits dans ce rapport), mais parce qu'ils annoncent ce que pourrait devenir l'enseignement des langues vivantes, trois tendances actuelles de l'enseignement des LV qui, si l'on n'y prend garde, pourraient à terme induire des effets pervers et qui constituent en un sens des maladies infantiles du plan de rénovation des langues :

La volonté de transformation des pratiques d'évaluation a pris une telle place dans la discipline qu'elle tend à occulter la nécessité, au cœur même des pratiques de classe, de transformer aussi les modes d'entraînement.

La tendance décrite ici va donc bien au-delà de la seule multiplication des évaluations préalables aux changements de groupes dont nous avons déjà écrit qu'il serait bon de la et les réduire. Il s'agit en fait du processus même de l'évolution en cours dans les classes de LV. Le passage à la pédagogie des compétences ne pouvait (ne peut ?) se faire que par la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'évaluation ; et le CECRL a constitué ici un puissant levier. La discipline a ainsi abandonné une évaluation globale dont la notation de 0 à 20, l'alpha et l'oméga quel que soit le niveau d'enseignement, et est passée à une évaluation critériée, activité langagière par activité langagière, et à un référentiel lisible de compétences propre à chaque niveau d'enseignement. Avec les descripteurs du CECRL, les professeurs de LV ont appris à différencier et à cerner les étapes successives d'un parcours de compétences que les élèves doivent accomplir. Ils sont désormais capables -c'est majoritairement le cas en tout cas pour les équipes engagées dans les GC- de situer un élève par rapport à ce parcours. Une seconde étape leur reste désormais à franchir : Par quelles méthodes et quels moyens d'entraînement différenciés et échelonnés, dans les pratiques de classe elles-mêmes, amener les élèves, en fonction du niveau acquis et du niveau à atteindre, à se construire les compétences visées ?

En ce sens, la tendance à l'hyper-évaluation constatée dans les GC traduit un moment d'évolution nécessaire et qu'il faut anticiper dans le pilotage pédagogique et les plans de formation, une sorte de maladie infantile à soigner pour entrer dans un âge plus adulte.

Pour l'illustrer, nous prendrons ici l'exemple des entraînements à la compréhension de l'oral à la charnière A2-B1 : Cette charnière constitue, au regard des descripteurs du CECRL un

enjeu qualitatif en ce sens qu'au niveau A2 on attend des élèves qu'ils sachent comprendre des éléments isolés tandis qu'au niveau B1 est exigée la compréhension de l'essentiel d'un document.

Le CECRL (pages 26 et 27) décrit ainsi les attentes :

A2

Je peux comprendre des **expressions et un vocabulaire très fréquents** relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir **l'essentiel** d'annonces et de messages simples et clairs.

B1

Je peux comprendre **les points essentiels** quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de *sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc.*

Je peux comprendre **l'essentiel** de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur *l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel* si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

Or quelles pratiques d'entraînement observe-t-on très souvent dans les classes en général, mais aussi dans les regroupements dont l'objectif spécifique et affiché est de faire passer le groupe de A2 en B1 en CO ? Les élèves se voient proposer des écoutes successives, voire partielles lors desquelles on leur demande de repérer tel ou tel élément de sens. Souvent du reste, une grille de repérage leur est proposée en appui. Une grille que l'on « corrige » ensuite. Quand il s'agit de passer à l'essentiel du contenu sémantique, le script du document sonore ou le texte est distribué. La CE prend le relais de la CO.

En somme, l'objectif visé est B1, mais l'on n'entraîne que par des méthodes qui ne sollicitent que les compétences relevant du niveau A2. L'effort de mémorisation demandé aux élèves se limite à des éléments isolés et les dispense d'un effort plus important consistant, à partir d'une écoute du « texte », au sens que le CECRL donne à ce terme, éventuellement accompagnée d'une prise de notes, à collecter **et corréler** un nombre plus conséquent d'informations pour en extraire l'essentiel du sens.

Un autre constat peut être posé : L'entraînement à la compréhension repose souvent sur la simple confrontation au « texte », à la seule compréhension du contenu sémantique ; et les compétences qui permettent de structurer le processus de l'acte de comprendre (hypothèses et vérification, articulations logiques et chronologiques, inférence du sens des mots inconnus, dérivation, composition, induction, etc.) sont rarement initiées.

Autre aspect fréquent enfin : le type de « textes » que le CECRL propose comme cibles de compréhension (émissions de radio et de télévision par exemple en B1) est insuffisamment proposé.

Tant dans la difficulté des « textes », que par voie de conséquence dans les thèmes et champs sémantiques abordés (donc aussi en matière d'étendue lexicale) et que dans le degré de performance attendu, les techniques d'entraînement utilisées se situent au niveau A2. Elles ne peuvent donc aider les élèves à franchir le saut qualitatif qui les mènerait en B1.

Alors que les techniques d'évaluation de la compréhension sont souvent bien maîtrisées, celles de l'entraînement restent ainsi à développer. Après avoir aiguisé la maîtrise de l'évaluation par compétences, les plans de formation devraient donc sans doute s'efforcer de développer les techniques d'entraînement correspondant aux différents niveaux de compétence visés.

1.6.4 La priorité au développement des compétences orales semble reléguer l'entraînement à l'expression écrite à la portion congrue

On constate en effet que l'essentiel du temps est consacré à l'entraînement aux compétences de l'oral. On ne peut que s'en réjouir puisque c'est l'objectif premier du plan de rénovation de 2005. Quand dans le même temps le résultat des certifications montre que les performances en EE sont significativement inférieures à celles obtenues dans les autres activités langagières, on peut légitimement former l'hypothèse que cette primauté des compétences de l'oral crée un déséquilibre au détriment de l'écrit. Le poids de l'oral, qui relève du fugace, obèrerait-il l'acquisition des fondamentaux qui structurent et façonnent l'expression écrite ? L'hypothèse mériterait sans doute une étude approfondie.

1.6.5 La compétence lexicale

Axe central de la construction de la compétence linguistique, la compétence lexicale observée dans les classes (Et les observations ne se limitent pas ici à l'étude conduite en vue de ce rapport et aux seuls GC. Elles portent sur l'ensemble des classes de langues vivantes. On pourrait presque ici parler d'échec collectif.) se révèle souvent déficiente, voire parfois affligeante. Et force est de constater que l'apprentissage, la mémorisation et le stockage du lexique, tant dans les pratiques de classe que dans le pilotage du travail personnel de l'élève, prennent bien peu de place dans les cours. On en voit l'illustration frappante dans la « synthèse initiale » de début d'heure lors de laquelle les élèves sont invités à restituer le contenu de la séance précédente. Elle se fait souvent livres et cahiers ouverts ; chacun peut intervenir ou pas et elle ne fait que rarement objet d'évaluation. Comme si la norme n'était pas ou plus de savoir pour dire et comprendre, comme si la référence implicite était le droit de l'élève à ne pas avoir appris et donc à ne pas savoir.

En tout état de cause, le déficit de lexique chez les élèves est tel que les pratiques de classe devraient à n'en pas douter apporter des réponses à ces questions : Comment apprendre le lexique et en construire l'apprentissage ? Comment le mémoriser ? Comment le stocker ? Comment évaluer la compétence lexicale ?

Au moment de conclure sur les GC, il semble utile de préciser et de redire que les trois tendances qui viennent d'être décrites concernent non le dispositif même des GC, mais l'enseignement actuel des langues vivantes en général. Ces mises en garde devant ce que nous avons appelé les « maladies infantiles » du plan de rénovation ne sauraient en effet masquer l'énorme travail accompli par la discipline depuis l'entrée en vigueur du plan de rénovation et les immenses progrès accomplis, notamment grâce aux équipes engagées dans les GC. La transformation des pratiques d'évaluation semble désormais un fait acquis dans la discipline. Une seconde étape s'ouvre, celle d'une transformation des pratiques d'entraînement.

Préconisations pour la mise en place des groupes de compétence

- Préconisations de type organisationnel :
 - En l'état actuel des programmes de lycée, recourir avec prudence aux regroupements verticaux d'élèves, dès lors que la compatibilité des programmes d'enseignement, conçus par niveau de classe, risque d'en être compromise. Au collège, les programmes conçus par palier offrent davantage de souplesse.
 - Prévoir dans les emplois du temps une heure blanche commune à l'équipe des professeurs concernés afin de faciliter la nécessaire concertation entre enseignants impliqués dans les GC.

- Pour favoriser le suivi des élèves, notamment au conseil de classe, désigner un/des professeur/s référent/s qui parle/nt au nom des linguistes de l'équipe pédagogique pour un groupe-classe donné.
- Créer un site spécialisé sur un ordinateur de l'établissement où chaque professeur de l'équipe des GC vient porter les renseignements concernant chaque élève.
- Ne pas négliger l'information des familles.
- Ne mettre en place les GC qu'avec les professeurs volontaires, conformément aux textes en vigueur à ce jour. Eviter donc la généralisation imposée des GC à tous les professeurs d'un niveau d'enseignement.
- Certaines études montrent que les objectifs fixés (notamment B2 en Terminale) ne sont que partiellement atteints, car de toute évidence une partie importante des élèves ne peut tirer aucun profit d'un enseignement ciblé vers les élèves « moyens » d'un groupe-classe traditionnel. Le passage de A2 à B1, puis de B1 à B2 s'en trouve ralenti, voire contrarié. Ce constat montre la nécessité, pour une meilleure gestion de l'hétérogénéité des niveaux de compétence, d'étendre les groupes de compétence et, en lycée, au-delà de la seule classe de seconde, ce qui implique entre autres de ne plus différencier le tronc commun de l'apprentissage des langues selon les séries.

Les textes actuels ne permettent une mise en place des GC que sur la base du volontariat et de l'adhésion des équipes, et les GC ne concernent pour le moment que 10 à 15% des professeurs.

La prise en compte des compétences de l'oral aux épreuves du baccalauréat constituerait à coup sûr un levier important de développement des GC.

L'extension très souhaitable des GC nécessitera toutefois une mise en œuvre progressive et devra s'accompagner d'un effort important de formation et d'accompagnement des équipes pédagogiques.

- **Préconisations de type pédagogique :**

- Eviter une trop grande fréquence des changements de groupe. Deux changements par année scolaire semblent raisonnables.
- Eviter l'hyper-évaluation et redonner leur prépondérance aux temps d'entraînement.
- Un professeur, a fortiori s'il est le seul de l'établissement dans sa langue, peut mettre en place un enseignement par activités langagières et par niveaux de compétence. Les ateliers médialangues peuvent constituer un outil précieux en ce sens. Les plages consécutives de deux heures, dans les conditions énoncées plus haut, peuvent constituer une solution adéquate.
- Eviter la composition et les pratiques de « groupes de niveau »
- A partir d'une évaluation diagnostique, dégager les profils d'élèves par activité langagière.
- Eviter de travailler une seule activité langagière. Privilégier les articulations vertueuses entre activités langagières.
- Elaborer des outils académiques, voire nationaux de correspondance, aux différents moments du cursus, entre niveau de compétence atteint et notation institutionnelle de 0 à 20.

- Favoriser l'accompagnement pédagogique des équipes engagées dans les GC par les inspecteurs de langues vivantes.