

Avril 2006

**Les groupes de
compétences en
Langues Vivantes**

Ce numéro a été rédigé par Michel SAROUL et Valérie SOUBRE

avec la collaboration des formateurs du Département Lycée du CEPEC

Points de Repère pour le Lycée

Bulletin du Département Lycée du CEPEC

14 voie Romaine • 69290 CRAPONNE

tél : 04 78 44 61 61 • Fax : 04 78 44 63 42

e-mail : publications@cepec.org

Site Internet : <http://www.cepec.org>

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION
CHARLES DELORME

RESPONSABLES DU COMITE DE REDACTION

ROBERT DELAVEAU

PHILIPPE MOUNIER

MICHEL SAROUL

MAQUETTE

ROBERT DELAVEAU

ISSN 1624-8643

Sommaire

AVANT PROPOS.....	4
INTRODUCTION.....	5
DE NOUVEAUX ENJEUX POUR L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	5
Des raisons d’évoluer	5
La différenciation pédagogique	6
DE NOUVELLES PROPOSITIONS POUR L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES	6
Le cadre européen des langues	6
Une perspective actionnelle.....	6
La notion de compétence	6
Portfolio et passeport européen.....	7
DES CONSEQUENCES SUR LA FORMATION	7
La construction des séquences et des séances.....	8
La pédagogie du projet	8
Des groupes de niveaux de compétences : sur quels principes ?	8
DES CONSEQUENCES SUR L’EVALUATION.....	9
Rappel de quelques principes	9
Le portfolio	9
L’évaluation certificative.....	10
L’évaluation dans la réalité de la classe.....	10
Le lien entre évaluation et notation.....	10
QUELQUES PRINCIPES POUR L’EXPERIMENTATION	11
Une véritable innovation.....	11
La nécessité d’un référentiel de compétences.....	11
Rester modeste.....	11
Constituer une équipe	11
La nécessité d’un espace de projet.....	11
Construire un projet.....	12
Sur quoi agir pour penser le projet ?.....	12
Penser l’organisation conjointement avec la formation.....	12
En profiter pour repenser les méthodes d’enseignement	13
L’importance de l’évaluation.....	13
DES LIMITES ? DES QUESTIONS ?	13
La question de l’évaluation au baccalauréat ?	13
Le référentiel européen est-il bien adapté à la vision française de l’enseignement des langues ?	13
PRESENTATION DES FICHES	14
TEXTES OFFICIELS	31
BIBLIOGRAPHIE.....	34
FORMATIONS PROPOSEES PAR LE CEPEC.....	35

AVANT PROPOS

Ce *Points de Repère* trouve son origine dans l'expérimentation avec une dizaine de lycées de la mise en place de groupes de compétences en langues vivantes.

Cette expérimentation s'est réalisée dans un contexte d'évolution des lycées et de la mise en place de modalités permettant la différenciation des parcours en classe de seconde : modules, aide individualisée...

Parallèlement à cette expérimentation, de nouveaux programmes se sont mis ou se mettent actuellement en place en place aussi bien pour l'école que pour le collège et le lycée, suite aux propositions du Conseil de l'Europe dans le **Cadre Commun de Référence pour l'enseignement des langues vivantes**.

Cela traduit le fait, qu'outre la mise en place de groupes de compétences pour prendre en compte la diversité des acquis des élèves, il s'agit bien, plus largement, d'une évolution de l'enseignement des langues vivantes dans notre pays.



Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil

14, Voie Romaine – 69290 CRAPONNE

tél : 04 78 44 61 61

fax : 04 78 44 63 42

INTERNET

site: <http://www.cepec.org>

e-mail : formations, publications : cepec@cepec.org

contact formateurs : departement.lycee@cepec.org

INTRODUCTION

La question de l'enseignement des langues vivantes est très présente dans les propositions d'évolution de notre système éducatif.

Si, pour l'instant, les débats ont essentiellement mis en avant la question du choix des langues vivantes et les difficultés de mise en place de leur enseignement à l'école primaire, les derniers textes insistent avant tout sur la mise en place de nouveaux programmes, en particulier au primaire et au lycée ainsi que sur la réflexion autour des finalités et des méthodes pour leur mise en œuvre. Ces nouveaux programmes, outre une définition plus précise des objectifs de formation, mettent en particulier l'accent sur la nécessaire différenciation des parcours de formation. C'est dans ce contexte que se situe la proposition faite au lycée d'expérimenter l'organisation de l'enseignement des langues en seconde en « groupes de niveau de compétences ».

Nous proposons dans ce *Points de Repère* :

- d'en rappeler les principales finalités et intentions,
- d'en préciser les principes d'organisation,
- de formuler quelques réflexions pour une expérimentation en lycée.

DE NOUVEAUX ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Sans prétendre à l'exhaustivité nous insisterons sur plusieurs points qui sont à l'origine de la réflexion sur la mise en place d'une différenciation des parcours d'élèves en langues vivantes et à la proposition de mise en place de groupes de niveau de compétences.

Des raisons d'évoluer

La première s'origine dans une évolution de l'enseignement des langues proposé au niveau européen. Elle vise à l'harmonisation de la définition de la formation en langues dans les

différents pays et se traduit par une proposition de définition des compétences attendues en fin de formation¹. Difficile pour l'enseignement des langues dans notre pays de ne pas être influencé par des propositions européennes. L'Europe est en effet un des arguments fréquemment utilisés pour justifier du développement de leur enseignement.

La seconde est relative à l'évolution des parcours de formation des élèves dans ce domaine. Il est de plus en plus diversifié et brouille la logique habituelle de la distinction LV1, LV2, LV3... Cette diversité de parcours se traduit naturellement par une hétérogénéité des résultats et des niveaux de formation.

Parcours dans le cadre de l'école et du collège :

En effet, avant le collège, l'enseignement des langues est très hétérogène aussi bien en ce qui concerne les langues vivantes proposées que l'année de démarrage de leur enseignement. La suite du parcours de formation en 6^{ème} dépend ensuite autant de ce que l'élève aura démarré au primaire que des propositions faites par le collège. Enfin au lycée, en fonction des propositions et des moyens, l'organisation en LV1, LV2 et LV3 rencontrera des difficultés liées à des stratégies d'élèves (changement de LV1 par exemple) et à des regroupements dans les mêmes classes d'élèves de « niveaux » très différents.

Parcours hors de l'école ensuite

Il est évident qu'en fin de 3^{ème} tous les élèves n'ont pas pratiqué de la même manière les langues apprises à l'école ; ils n'ont sans doute pas eu, par exemple, les mêmes opportunités de voyages à l'étranger.

Nous ajouterons à ces deux premiers arguments le fait qu'une réflexion sur l'enseignement des langues dans notre pays peut être aussi invoquée. On reproche en effet souvent à notre système éducatif un manque de performance dans ce domaine. Pourtant, dans nos établissements, beaucoup de langues vivantes sont enseignées et nos élèves, dès la seconde, ont la possibilité de prendre une

¹ Voir cadre européen Fiche n°1 pages 15-16

3ème langue. Ne faudrait-il pas alors redéfinir ce que l'on attend d'un apprentissage en langues vivantes ? Et en conséquence permettre l'évolution des méthodes d'enseignement et des parcours d'élèves.

La différenciation pédagogique

Si l'on accepte de parler de parcours d'apprentissage pour un élève en langues vivantes, il devient alors évident que ni le nombre d'années d'études ni le niveau de classe ne suffisent à le définir. Il devient alors nécessaire de définir les parcours sur une autre base à savoir les acquis réels des élèves. C'est pour cette raison que dans le cadre de l'évolution des lycées² le ministère de l'éducation nationale a proposé de mettre en place en classe de seconde des groupes de niveaux de compétences³.

DE NOUVELLES PROPOSITIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Le cadre européen des langues

Comme cela vient d'être précisé, le Conseil de l'Europe a proposé pour l'ensemble des langues européennes un cadre général permettant d'identifier différents domaines de compétences et par domaines différents niveaux.

Une perspective actionnelle

Nous reprenons là les termes utilisés par le conseil de l'Europe quant à l'approche proposée pour l'apprentissage des langues vivantes⁴.

² Comme d'autres modalités de différenciation : modules, aide individualisée...

³ Il ne s'agit pas de groupes de niveaux constitués à partir d'un groupe d'élèves mais de groupes de compétences construits à partir des acquis ; contrairement aux groupes de niveaux (bons, moyens, faibles) les groupes de compétences sont, le plus souvent, très déséquilibrés en nombre d'élèves.

⁴ Extraits du « cadre européen commun de référence pour les langues », Conseil de la coopération culturelle,

« La perspective privilégiée... est de type **actionnel** en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des **tâches**⁵ (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un **domaine**⁶ d'action particulier. »

La notion de compétence

Si l'on accepte de laisser de côté provisoirement la notion de compétence linguistique, on peut définir la compétence comme étant ce qui permet à une personne (dans notre cas un élève) de mobiliser ses ressources disponibles pour faire face à une situation, d'accomplir une tâche dans un **domaine** donné comme le précise le Conseil de l'Europe :

« L'**usage** d'une langue, y compris son **apprentissage**, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines**

Comité de l'Education, Division des langues vivantes, Strasbourg, Ed. Didier, pp 15-19. Toutes les citations suivantes sont extraites du même texte.

⁵ « **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. »

⁶ « **Par domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : le **domaine public**, le **domaine professionnel**, le **domaine éducationnel** et le **domaine personnel**. »

particuliers, en mobilisant les **stratégies**⁷ qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. »

Acquérir des compétences c'est donc dans différentes situations⁸ acquérir et développer des ressources que le Conseil de l'Europe définit de la manière suivante :

- Les **compétences générales individuelles : les savoirs, les habiletés et savoir-faire, les savoir-être.**

- La **compétence à communiquer langagièrement** qui comprend la **compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.**

D'autres éléments seront nécessaires à définir pour l'usage et l'apprentissage d'une langue :

- Le **contexte** qui renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres),

- Les **activités langagières** qui impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes⁹ en vue de réaliser une tâche. La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

⁷ « **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui. »

⁸ Dont on espère qu'elles seront proches de la définition des tâches précisées plus haut.

⁹ « **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche. »

Portfolio et passeport européen

L'autre proposition importante du conseil de l'Europe concerne la question, toujours délicate dans notre pays, de l'évaluation. Deux grandes directions, nouvelles par rapport aux pratiques existantes, sont à relever :

- La volonté de développer la dimension formative de l'évaluation en mettant l'accent, en priorité, sur la volonté de développer l'autonomie de l'apprenant. Pour cela et pour lui permettre un meilleur suivi de son parcours d'études, la notion de **portfolio** est introduite.
- La nécessité de mettre en place un système européen de **certification** facilitant la reconnaissance et le « transport » des compétences acquises. Cette orientation se concrétise par la mise en place d'un **europass**. Ce document permet de certifier les acquis en langues vivantes.

DES CONSEQUENCES SUR LA FORMATION

« Si l'on pose que les diverses dimensions ci-dessus soulignées se trouvent en **interrelation** dans toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue, on pose aussi que tout acte d'apprentissage/enseignement d'une langue est concerné, en quelque manière, par chacune de ces dimensions : stratégies, tâches, textes, compétences individuelles, compétence langagière à communiquer, activités langagières et domaines.

Complémentairement, dans toute intervention d'apprentissage et d'enseignement, il peut y avoir focalisation particulière quant à l'objectif et donc quant à l'évaluation, sur telle ou telle dimension ou tel sous-ensemble de dimensions (les autres dimensions étant alors considérées comme moyens par rapport aux objectifs, ou comme à

privilégier à d'autres moments, ou comme non pertinentes en la circonstance). »

La construction des séquences et des séances

Lorsque l'on parle de séquence d'apprentissage, on met en avant une architecture qui ne repose plus sur la progression d'un manuel ou sur la juxtaposition de contenus linguistiques d'un programme, mais sur la conception d'un plan de formation proposé aux élèves. Ce plan de formation se base sur des référentiels (CECR, Instructions Officielles) et il est construit par l'enseignant. Ainsi, ce dernier élabore à partir d'éléments préexistants un parcours original lié au contexte dans lequel il se trouve (classe, niveau, nombre...). La séquence oblige donc son concepteur à décider et à faire des choix pour organiser les apprentissages.¹⁰

Une séquence a comme finalité une compétence mise en œuvre dans une situation de communication (exemple : décrire un personnage afin de le faire découvrir à un camarade), liée à un domaine de compétence dominant (ce qui ne veut pas dire que si le domaine choisi est l'expression écrite, on ne travaillera que l'expression écrite, mais c'est elle qui sera prioritaire et objet d'évaluation (ce qui n'empêchera pas de faire de l'oral et de la compréhension mais en cessant de viser les quatre domaines de compétences en même temps).

La séquence s'organise en différentes séances qui apportent aux élèves les apprentissages utiles à la réalisation finale de l'objectif visé. Les outils de maîtrise de la langue (orthographe, grammaire, syntaxe, lexique, phonologie...) sont au service de ces apprentissages. Ces différents outils seront traités en lien et en fonction de la situation de communication suivant une méthode déductive.

La séquence permettra aussi de rompre avec les programmes traditionnels pour se recentrer sur des objectifs communicatifs plutôt que

linguistiques¹¹ afin d'utiliser la langue pour mieux l'apprendre. C'est en effet en parlant qu'on apprend à parler, cela requiert donc des mises à l'essai pour ne pas "tourner à vide" ce qui serait source de démotivation. Il nous faut ainsi passer de l'étude de l'objet langue à l'utilisation d'un outil de communication : la langue n'est pas une "matière" comme les autres. Avant d'être un objet d'étude, elle est avant tout un système de communication.

La pédagogie du projet

On l'aura compris, apprendre et/ou utiliser une langue, dans les propositions européennes, c'est avant tout être dans une logique d'actions qui ne se limitent pas forcément à des activités langagières. On remarquera à ce propos l'intérêt que pourrait représenter la mise en œuvre d'une pédagogie du projet¹². Cette pédagogie outre ses effets sur la motivation des élèves permet d'intégrer les différents apprentissages nécessaires à réaliser pour la construction des compétences.

Des groupes de niveaux de compétences : sur quels principes ?

La proposition de mise en place de « groupes de niveaux de compétences » a pour objectif principal de prendre en compte la diversité des parcours des élèves en fin de 3^{ème} et de proposer des modalités de différenciation.

L'appellation « groupes de niveaux de compétences » mérite réflexion. En effet nous avons connu, en particulier en collège, la différenciation pédagogique par groupes de niveaux. Elle s'est traduite le plus souvent par une répartition des élèves en bons, moyens et faibles. Il est donc fondamental de relever que dans la formulation « groupes de niveaux de compétences » le terme important est celui de « compétence ». La répartition proposée est moins basée sur le niveau des élèves que sur leurs compétences dans différents domaines.

¹¹ Attention toutefois à une dérive purement fonctionnaliste.

¹² En quelque sorte un TPE en langues vivantes.

¹⁰ Voir Fiche n°13 page 30

DES CONSEQUENCES SUR L'ÉVALUATION¹³

Comme on l'a vu précédemment les propositions de l'Europe, dans ce domaine, sont importantes.

Elles ne sont pas les plus faciles à mettre en œuvre dans un pays qui traditionnellement met en avant, en termes d'évaluation :

- le contrôle,
- une approche de l'évaluation souvent normative,
- une habitude à parler de la faute plus qu'à prendre en compte l'erreur¹⁴,
- la mise en place de modalités d'examen pas toujours pertinentes pour l'évaluation des acquis¹⁵,
- l'habitude de relever les manques plus que de valider les acquis¹⁶.

La mise en place du cadre européen des langues doit, à contrario, nous engager à mettre en place :

- Des évaluations diagnostiques permettant de positionner les élèves en fonction de leurs acquis.
- Une évaluation formative pour une meilleure participation de l'élève à sa formation. Le portfolio est en un des outils privilégiés.
- Une évaluation certificative nécessaire à la validation des compétences.

Rappel de quelques principes

Sans rentrer dans le détail nous rappellerons ici quelques principes permettant de penser l'évaluation des élèves :

- Le cadre européen est donné sous forme d'un référentiel permettant de préciser les

compétences attendues chez un élève. Ces compétences sont formulées de telle manière qu'elles donnent une indication sur les situations à mettre en place pour en permettre l'évaluation. Il va de soi qu'évaluer « Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage... »¹⁷ ne peut se faire, même dans le cadre scolaire, qu'en essayant de mettre l'élève dans des situations proches des situations de référence de la compétence.

- La mise en place des groupes de compétences nécessite que l'on puisse positionner les élèves en référence aux niveaux précisés dans le cadre européen. S'il est nécessaire alors de faire passer des « tests » permettant de les situer, il est tout aussi important de faire appel à l'auto-évaluation.¹⁸
- La mise en place d'une évaluation formative ne peut se limiter à la mise en place d'un outil. La mise en place, par exemple, d'un portfolio nécessite de l'introduire au quotidien dans son enseignement : explications données aux élèves, temps pour le compléter, réflexion sur les acquis, les difficultés...

Le portfolio

L'introduction de la notion de portfolio¹⁹ apparaît comme une des innovations majeures dans les pratiques d'évaluation scolaire.

Il s'agit d'introduire dans les pratiques habituelles de classe des modalités permettant, en particulier à l'élève, de participer plus activement à sa formation.

Plusieurs manières de l'utiliser sont alors possibles :

¹³ Voir Points de Repère Lycée sur l'évaluation (février 2006).

¹⁴ Dans les évaluations internationales PISA, les élèves français ont souvent été les seuls à ne pas « oser ». Ils ont alors préféré ne pas répondre.

¹⁵ Nous pensons ici aux épreuves du baccalauréat et à la présentation de liste de textes par le candidat.

¹⁶ Voir rapport de l'inspection générale, « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? », juillet 2005.

¹⁷ Prendre part à une conversation, niveau B1.

¹⁸ Notre modeste expérience nous laisse penser que les élèves se situent facilement lorsqu'on leur donne le cadre européen avec, peut-être, une légère tendance à se sous-évaluer.

¹⁹ L'inspection générale dans son rapport sur l'évaluation propose de généraliser son utilisation pour améliorer le suivi des acquis des élèves.

- Demander à l'élève de se positionner par rapport au cadre européen pour, en début d'année et/ou de période s'inscrire dans un groupe de compétences correspondant à ses besoins (évaluation diagnostique).
- Mettre en place, dans le cadre de la classe, des temps permettant de faire le point avec les élèves sur leurs parcours : acquisitions, difficultés rencontrées, suite à donner à la formation.
- Instaurer des entretiens individualisés où chaque élève va pouvoir, à partir de ses travaux, apporter la preuve à l'enseignant de l'acquisition de ses compétences à des fins de validation.

L'évaluation certificative

Comme on l'a déjà précisé plus haut, une des propositions européennes vise à donner une certification à tous les élèves. Cette certification devra attester des niveaux de compétences acquis par chaque élève.

L'évaluation dans la réalité de la classe

Mis à part ce qui a déjà été dit de l'utilisation du portfolio qui va modifier, sans doute en profondeur, les pratiques d'évaluation, pour la majorité des enseignants, il s'agit de faire évoluer les pratiques existantes pour les mettre en cohérence avec le cadre européen. Nous proposons ici une manière de travailler cette question.

Etape 1 : définir le domaine de compétences, la **compétence**, le **niveau de référence** et les **activités langagières**.

*Exemple*²⁰ :

Production orale / B1 : peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

Monologue suivi : décrire l'expérience / B1 : Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.

Etape 2 : définir les « éléments » que l'on souhaite évaluer (**objets, critères**). Si l'on est

²⁰ Tiré de la définition du cadre européen.

dans le cadre d'une séance seuls quelques éléments seront sélectionnés. Si on est en fin de période l'ensemble sera pris en compte.

Exemple : on a ici le choix selon que l'on s'intéresse aux différentes composantes de la compétence :

- compétences générales
- compétences communicatives : linguistique, pragmatique, sociolinguistique
- stratégies²¹

Ce choix permettra la construction éventuelle d'une grille d'évaluation.

Etape 3 : définir la situation de référence pour permettre l'évaluation.

Exemple : en cohérence avec la définition de la compétence, par exemple ici « raconter l'intrigue d'un film ».

Le lien entre évaluation et notation

C'est évidemment une question qui nous est souvent posée. Nous rappellerons seulement ici que la note n'est pas à confondre avec l'évaluation ; ce n'est qu'une manière de rendre compte du résultat d'une évaluation. Passer d'une évaluation à une notation nécessitera donc, par exemple, de trouver une échelle qui permettra de pondérer les compétences acquises ou/et les critères d'évaluation²².

²¹ Voir Fiche n°7 page 23

²² On retiendra ici l'idée que, si l'on doit fournir une note, ce qui est souvent indispensable, elle pourra être le résultat de la pondération des critères d'évaluation ou des niveaux de compétences des élèves. Ainsi le niveau B2 pourrait valoir 4 points, B1 3, A2 2 et A1. Comme il y a dans le cadre européen 5 domaines de compétences on pourrait alors reconstituer une note sur 20... en acceptant qu'un élève situé dans tous les domaines en B2 (niveau du bac) ait 20/20.

QUELQUES PRINCIPES POUR L'EXPERIMENTATION

Il est important de rappeler que la mise en place des « groupes de niveaux de compétences » se fait dans les établissements dans le cadre d'une expérimentation. Un cadre général étant fourni, c'est aux établissements, en fonction de leur contexte et de leur réalité, de l'adapter.

Nous proposerons ici quelques réflexions pour faciliter la mise en place de cette expérimentation.

Une véritable innovation

Il est important de prendre conscience que ce qui est proposé actuellement aux établissements et aux enseignants constitue une véritable innovation. En conséquence il est nécessaire de ne pas sous-estimer la nature et l'ampleur des changements attendus ainsi que le temps et l'engagement nécessaires pour les mener à bien.

Parmi ces changements on peut relever :

- l'évolution du métier d'enseignant (relation à l'élève (évaluation), pratiques pédagogiques, travail en équipes) ;
- l'organisation de l'établissement (gestion des parcours des élèves, de la communication aux familles, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens...).
- l'évolution du système éducatif (les programmes (référence au cadre européen), les examens ?)

Formulé autrement, en expérimentant la mise en œuvre de groupes de compétences en langues, on questionne pratiquement l'ensemble de l'organisation scolaire : temps scolaire et organisation de l'établissement, différenciation pédagogique, suivi des élèves et évaluation (portfolio).

C'est d'un véritable changement de culture dont il s'agit.

La nécessité d'un référentiel de compétences

Constituer des « groupes de niveaux de compétences » nécessite donc la mise à

disposition d'un référentiel de compétences. C'est ce référentiel, organisé en domaines et niveaux de compétences qui est proposé dans le cadre de l'Europe. Il est la référence nécessaire à la constitution de groupes si l'on ne veut pas basculer du côté d'une « simple » mise en place de groupe de niveaux. Les premières expérimentations ont montré que, sans des intentions très « solides » dans ce domaine, le glissement de la notion de compétence à la notion de niveau était pratique courante.

Rester modeste

Aussi bien sur le choix de compétences que sur l'organisation (couplage de classes), il est nécessaire, pour une première année, de valoriser une démarche expérimentale en choisissant de différencier la formation sur une partie seulement du référentiel. Cela pourra se traduire par le choix, dans le référentiel, d'un domaine de compétences, et la constitution par exemple de 3 groupes sur 2 classes ou de 3 groupes sur 4 classes. Ce qui nécessitera évidemment l'intervention d'un plus grand nombre d'enseignants ou/et de personnes-ressources.

Constituer une équipe

La constitution de l'équipe, si elle n'est pas déjà existante, sera plus à considérer comme le résultat d'un travail en commun qu'une donnée préalable. Encore faut-il s'assurer que les enseignants sollicités trouvent un intérêt minimal à l'expérimentation. Signalons l'importance des prises de décisions communes comme élément structurant une équipe, en particulier pour tout ce qui concerne la dimension organisationnelle : choix des classes, mise en barrettes des emplois du temps, emploi du temps des enseignants.

La nécessité d'un espace de projet

Nous reprenons ici quelques propositions permettant de mettre en œuvre une démarche de projet dans un établissement scolaire. Sans être exhaustives, elles veulent attirer

l'attention sur un certain nombre de points pouvant favoriser la réussite d'une démarche de ce type :

- Ne pas confondre résultat et stratégie. Il est en effet tentant de décider de mettre en place le résultat attendu sans réflexion préalable sur les démarches nécessaires. La mise en place d'un portfolio en est un bon exemple. Tel établissement, prenant en compte la prescription de tel ou tel décideur, sera peut-être tenté, dès la rentrée prochaine, de faire acheter un portfolio à chaque élève. Ce sera sans doute sous-estimer la réflexion nécessaire de l'équipe pédagogique pour son utilisation²³.
- Mettre en place une démarche participative qui valorise le débat professionnel et permet dès le départ de partager les enjeux. Il n'y a en effet pas de projet et de motivation à le réaliser sans enjeux. Cela implique aussi la nécessité d'accepter les réticences. Pour toute innovation il y a ceux qui l'initient et ceux qui n'en veulent pas²⁴.
- Prendre en compte la « zone proximale de développement » d'une équipe. Viser l'idéal mais s'appuyer sur ce qui est accessible. En quelque sorte faire modeste mais significatif.
- Travailler sur ce qui peut à la fois permettre de constituer l'équipe et être significatif pour le projet. Par exemple il semble plus facile dans le cadre de la mise en place des groupes de compétences en langues de travailler d'abord sur l'organisation que sur les pratiques pédagogiques.
- Inscrire le projet dans la durée ce qui nécessite d'en travailler l'échéancier.
- Soutenir et accompagner le projet.

²³ Dans les expérimentations que nous avons menées la majorité des équipes ont réalisé des essais de « portfolio » avant de l'adopter, en général, au bout d'une année ou deux d'expérimentation.

²⁴ On peut même penser que le fait que certains résistent est justement le signe qu'il y a des enjeux ; en quelque sorte, pas d'innovations sans réfractaires.

Construire un projet

Faire référence ici à la notion de projet c'est, en plus des remarques des paragraphes précédents, insister non seulement sur l'importance d'intentions communes à une équipe, mais aussi sur la nécessité d'une certaine formalisation des objectifs et du déroulement et sur la mise en place du projet. Il convient en particulier d'en préciser les modalités de suivi et d'évaluation.

Sur quoi agir pour penser le projet ?

Comme nous l'avons vu précédemment tout projet d'évolution de l'enseignement des langues concerne :

- La dimension didactique : finalités de l'enseignement des langues, notion de compétences, évaluations diagnostique et formative, importance de la dimension culturelle, mise en priorité de l'oral...
- La dimension pédagogique : gestion de la classe, des groupes, relation pédagogique, utilisation du portfolio, organisation des évaluations, examens...
- La constitution des équipes : équipe pluri-langues, multi-niveaux...
- L'organisation de l'établissement : définition des groupes d'élèves, emploi du temps, gestion de la dotation horaire, moyens matériels, humains (assistant par exemple)...

Penser l'organisation conjointement avec la formation

La plupart des innovations actuelles proposées en collège et lycée (IDD, PPCP, ECJS, TPE) rendent indispensable le fait de construire un projet qui met en tension les dimensions pédagogiques et organisationnelles. On ne peut, quand on parle de différenciation, séparer les dimensions pédagogiques des dimensions organisationnelles. En effet, différencier nécessitera de composer des groupes à partir des classes et de les faire évoluer tout au long de l'année. Dans le cas de la mise en place de « groupes de compétences » il s'agira en particulier de mettre en « barrettes » des emplois du temps

des groupes d'élèves, et en conséquence ceux des enseignants.

En profiter pour repenser les méthodes d'enseignement

Diversifier ne peut évidemment se réduire à la définition des parcours différents en fonction des besoins des élèves. Les méthodes d'enseignement, leur diversification par rapport aux besoins des élèves et à la nature des compétences, sont aussi un des points de réflexion didactique à privilégier : enseignement individualisé, pédagogie du projet, utilisation des TICE...

L'importance de l'évaluation

C'est le point clef du dispositif et une des difficultés importantes vécues par les équipes qui ont expérimenté les groupes de compétences. Non seulement la référence au tableau de compétences ci-dessus est indispensable mais il faudra mettre en place les outils qui permettront un positionnement des élèves : auto évaluation, entretiens avec les élèves, tests... Notons que dans les propositions européennes le référentiel est accompagné d'un « portfolio » présenté comme un outil de suivi et d'auto évaluation pour les élèves.

DES LIMITES ? DES QUESTIONS ?

La question de l'évaluation au baccalauréat ?

C'est la principale question posée par les équipes. Que va devenir l'évaluation du bac en langues ? Les élèves suivant une logique de groupes de compétences passeront-ils les mêmes épreuves ? Pour l'instant, rien n'est décidé dans ce domaine. On peut même penser qu'une expérimentation de ce type mettra du temps à se généraliser et qu'il n'y a que peu de chances pour que les épreuves du baccalauréat soient, à court terme, modifiées dans ce sens. Cela explique sans doute le fait que, pour l'instant, dans les établissements

qui expérimentent, l'expérimentation se limite à la classe de seconde.

Le référentiel européen est-il bien adapté à la vision française de l'enseignement des langues ?

C'est sans doute là la question la plus problématique. La notion de compétence, au sens utilisé par le référentiel européen, apparaît pour certains comme sur-valorisant les dimensions fonctionnelles, utilitaires, de l'apprentissage d'une langue au détriment de la connaissance de la langue et des dimensions culturelles. Ceci étant, à travers ces craintes et ces critiques, on perçoit d'autant mieux les enjeux de cette expérimentation. En réalité, il ne s'agit sans doute pas seulement d'une simple diversification des parcours mais aussi d'une volonté de faire évoluer aussi bien les finalités de l'enseignement des langues que ses méthodes d'enseignement.

PRESENTATION DES FICHES

FICHE N° 1 : CADRE EUROPEEN DES LANGUES

FICHE N° 2 : PORTFOLIO EUROPEEN DES LANGUES

FICHE N° 3 : DES ENTREES POUR LA CONSTRUCTION D'UN PROJET

FICHE N° 4 : UN OUTIL D'EVALUATION DU PROJET

FICHE N° 5 : DES EXEMPLES DE PROJET

FICHE N 6 : COMMENT PENSER LES EMPLOIS DU TEMPS ?

FICHE N 7 : QUELQUES DEFINITIONS

FICHE N 8 : USAGE ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

FICHE N 9 : EXEMPLES DE DESCRIPTEURS

FICHE N 10 : EXEMPLE DE FICHE D'EVALUATION

FICHE N 11 : PISTES POSSIBLES POUR LE TRAVAIL EN EQUIPE INTER LANGUES

FICHE N 12 : SITUATIONS DE COMMUNICATION DIFFERENTES EN EXPRESSION ORALE

FICHE N 13 : EXEMPLE D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

FICHE N° 1 : Cadre européen des langues

		A1	A2	B1
C o m p r e n d r e	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent 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.	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.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P a r l e r	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
E c r i r e	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

		B2	C1	C2
C o m p r e n d r e	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
P a r l e r	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
E c r i r e	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

FICHE N° 2 : Portfolio européen des langues

La finalité de l'introduction du Portfolio est :

- de promouvoir le **plurilinguisme** chez tous les élèves et étudiants,
- de développer chez les apprenants l'**autonomie** dans l'apprentissage des langues étrangères.

Le portfolio est **un outil personnel** complété et conservé par l'élève pendant toute sa scolarité et au delà. Il appartient à l'utilisateur.

Le Portfolio comprend trois parties : *Le Passeport de langues, La Biographie langagière, Le Dossier.*

Le Passeport

C'est un document normalisé et diffusé dans l'ensemble des pays européens ayant adopté le Portfolio. Il constitue un bilan des savoir-faire, des certifications ou diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues. Les compétences en langues sont décrites dans les termes de niveaux de compétences présentés dans le document «Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer».

La Biographie langagière

C'est davantage un outil d'évaluation formative. Elle invite l'apprenant à répertorier ses expériences d'apprentissage et à y réfléchir. Elle comprend : *les enseignements suivis, les autres formes d'apprentissage, les expériences socio-culturelles, les activités linguistiques.* La biographie contient aussi une description plus détaillée des niveaux permettant à l'élève de prendre conscience de ses progrès.

Exemple :

Ecouter B1-1 : *dans un récit court, je peux reconnaître la trame des évènements racontés et mettre en relation les personnages et les lieux avec ces évènements. Dans tout autre type de document sonore de même difficulté, je peux comprendre les informations essentielles.*

- Je comprends toutes les informations que l'on me donne pour trouver mon chemin, même quand l'itinéraire comporte plusieurs changements de direction ou plusieurs points de repères.
- Je comprends globalement quelle est la position adoptée par quelqu'un dans une discussion sur un thème que je connais bien.
- Je comprends les informations essentielles dans un document entendu ne dépassant pas deux minutes et portant sur un thème connu.
- Je comprends la trame des évènements racontés dans un récit simple ne dépassant pas deux minutes.
- Je peux mettre en relation les personnages ou les lieux cités avec les informations données (situations, actions) quand le document ne dépasse pas deux minutes et porte sur un thème connu.
- Au téléphone, je comprends des demandes de renseignements (numéro de téléphone, adresse, horaire, personne ou service compétents) ou des informations de même nature qui me sont communiquées.

- Le dossier

Il permet de réunir tous les documents qui peuvent attester des déclarations faites dans le passeport. Ces documents peuvent être de deux types : des documents officiels (diplômes...) et des témoignages (enregistrement d'une activité orale...).

FICHE N° 3 : Des entrées pour la Construction d'un projet

Des questions, parmi d'autres, pour vous aider à faire des choix pédagogiques et organisationnels pour construire un projet...

« Dimensions » du projet

- Quel(s) niveau(x) de classe ?
- Quelles classes ?
- Quelles langues vivantes ?
- Quels enseignants ?
- Sur l'ensemble des heures ?

Objectifs de formation

- Dans quels domaines de compétences ?
- Sur quels niveaux de compétences ?
- Quelle formulation pour ces compétences ?

Evaluation diagnostique

- A quel moment de l'année ?
- Avec quels supports ?
- Selon quelles modalités ?

Constitution des groupes

- Combien de groupes ?
- Comment sont-ils constitués ?
- Comment cela est-il présenté aux élèves ?
- Comment se font les changements de groupes ?

Suivi des élèves

- Utilise-t-on un outil de suivi ? (portfolio)
- Comment est-il constitué ?
- Comment est-il utilisé ?
- Comment le suivi engage-t-il la participation active de l'élève ?
- Qui « parle » de l'élève en conseil de classe ?

Evaluation

- Y-a-t-il des évaluations communes ?
- Selon quelles modalités ?
- Comment en reporte-t-on les résultats : bulletins, conseil de classe... ?

Méthodes pédagogiques

- Y-a-t-il des choix communs ?
- Des initiatives nouvelles sont-elles prévues : TICE, pédagogie du projet ?

Emploi du temps

- Comment les heures élèves sont-elles réparties ?
- Comment les emplois du temps enseignants sont-ils définis ?
- Comment les emplois du temps sont-ils mis en barrettes ?
- Comment est organisé le calendrier d'année ?

« Vie du projet »

- Y-a-t-il un responsable de projet ?
- Est-il prévu qu'il soit écrit ? Evalué ?
- Comment les équipes pédagogiques sont-elles constituées ?
- Comment la concertation est-elle organisée ?
- Comment le projet est-il communiqué à l'ensemble de l'établissement ? Aux parents ?
- Existe-t-il un « carnet » de bord pour le suivi de l'action ?

FICHE N° 4 : Un outil d'évaluation du projet

Des questions, parmi d'autres, pour mener à bien l'évaluation du projet et décider des évolutions pour l'année prochaine...

« Fonctionnement » du projet	Ce qui a été mis en place et a bien fonctionné...	Ce qui est à re-questionner...	Pistes, propositions...
« Dimensions » du projet : Niveau de classe ? Classes ? Langues vivantes ?			
Objectifs de formation : Domaines de compétences ? Niveaux ? Formulation ?			
Evaluation diagnostique : Moment de l'année ? Outils ? Modalités ?			
Constitution des groupes : Nombre ? Modalités ? Présentation aux élèves ?			
Suivi des élèves : Changements de groupes ? Outil de suivi, portfolio ? Participation de l'élève ?			
Evaluation : DS communs ? Oral ? Bulletins, conseil de classe ?			
Pratiques pédagogiques : Evolution ? Initiatives nouvelles : TICE, projet ?			
Emploi du temps : Répartition des heures ? Barrettes ? Calendrier d'année ?			
« Vie du projet » : Constitution des équipes ? Concertation ? Moyens ?			

Effets constatés

- Elèves : apprentissages, motivation...
- Enseignants : travail en équipes, évolution du métier, co-formation, inter-langues...
- Etablissement : image, valorisation, intérêt des familles, organisation...

FICHE N° 5 : Des exemples de projet

Cette fiche donne quelques exemples d'organisation des groupes de compétences, essentiellement en classe de 2^{nde}. Les exemples donnés reprennent des organisations en place dans des établissements.

Exemple 1 : mise en barrettes d'une heure par semaine sur un niveau de classe

Classes concernées : 10 classes de 2^{nde} en anglais

Organisation

barrettes d'1 heure sur 2 classes pour organiser 1h par semaine 3 groupes.
1 des 3 groupes travaille soit en autonomie, soit est pris en charge par un assistant.

Choix pédagogiques

Chaque enseignant a « sa classe » pour 2 heures pour un enseignement « habituel ».
Pour la 3^{ème} heure mise en place de groupes de compétences.
Chaque groupe de compétences travaille un domaine de compétences par période (6 à 7 semaines), par exemple « prendre part à une conversation » des vacances de Toussaint à celles de Noël. Une évaluation diagnostique est mise en place en début de période. Elle permet de répartir les élèves en groupes de compétences (par exemple A1, A2, B1). La démarche de projet est valorisée pour le groupe B1. Une évaluation finale est proposée.

Vie du projet

Tous les enseignants de toutes les langues participent au projet même si toutes les langues vivantes et tous les niveaux de classes ne mettent pas en place les groupes de compétences.
L'équipe présente aux élèves en début d'année l'ensemble des éléments.
Un responsable de projet a été nommé.
Après 2 ans d'expérimentation le portfolio a été introduit.

Variante possible

Cette modalité peut très bien concerner d'autres langues vivantes.
On peut associer les classes par 3 au lieu de 2 pour par exemple organiser 4 à 5 groupes.

Exemple 2 : Mise en barrettes d'1 heure par semaine sur 2 niveaux de classes (BTS)

Classes concernées : 2 classes de BTS en anglais, 2 enseignants

Organisation

2 plages d'1 heure disponibles avec 2 enseignants pour organiser 2x2 groupes de compétences.
Les étudiants choisissent d'aller sur une de ces plages et dans un des groupes en fonction de leur niveau de compétences.

Choix pédagogiques

Chaque enseignant a « sa classe » pour 2 heures pour un enseignement « habituel ».
Chacun propose sur 2 plages différentes 2 groupes de compétences.
Chaque groupe de compétence travaille un domaine de compétences par période (6 à 7 semaines). Le démarrage de l'expérimentation a mis en valeur le domaine de compétences « Lire ». Une évaluation diagnostique a fait apparaître l'existence de 4 niveaux de compétences (A1, A2, B1, B2). Chaque groupe suit une progression spécifique adaptée à son niveau de compétences.

Vie du projet

Le projet concerne 2 enseignants qui ont l'habitude de travailler ensemble.
Nombreuses concertations

Variante possible

Cette modalité peut très bien concerner d'autres langues vivantes.

Exemple 3 : 10 classes de 2nde avec mise en barrettes de toutes les heures de langues

Classes concernées : 10 classes de secondes en LV

Ces dispositifs concernent la classe de Seconde.

Organisation

- Tous les élèves ont cours de langues au même moment.
- Tous les enseignants d'une langue vivante ont cours au même moment.
- Toutes les langues ont un horaire de 3 heures.
- La notion de groupes de compétences remplace la distinction LV1, LV2.
- Le groupe langue n'a plus de référence avec le groupe classe.
- Il y a plus de groupes de langues qu'il y a de classes.

Choix pédagogiques

- L'année scolaire commence par un module de positionnement où un enseignant de chaque langue prend en charge les élèves d'une classe.
- Des tests de positionnement sont organisés.
- Ils permettent de classer les élèves par groupes de compétences.
- Le groupe ainsi constitué le restera jusqu'à la fin de chaque période.
- A la fin de chaque période les élèves sont évalués et des changements de groupes sont proposés.

Vie du projet

- Travail en équipe indispensable.
- Mise en place d'un coordonnateur de projet.

Variante possible

- On peut réaliser des regroupements plus restreints de classes. Cela nécessite alors de « construire » les classes en tenant compte des langues 1 et 2 des élèves.

Exemple 4 : Mise en place d'un temps de projet à certaines périodes de l'année

Classes concernées : 2 classes de seconde en allemand, 2 enseignants

Organisation

- 1 plage de 2h30 toutes les 4 semaines pour l'ensemble des élèves des 2 classes.
- Présence des 2 enseignants sur ces heures.

Choix pédagogiques

- Chaque enseignant a « sa classe » hors de ces temps de regroupement.
- Mise en place sur ces 2h30 d'une démarche de projet.
- Cette démarche doit permettre en fonction du niveau de compétences de choisir des productions à la portée des élèves.
- Démarche du type TPE.

Vie du projet

- Le projet concerne 2 enseignants qui ont l'habitude de travailler ensemble.
- Nombreuses concertations pour se mettre d'accord sur les thèmes de projet.

Variante possible

- Cette modalité peut très bien concerner un travail interlangues par exemple italien espagnol.

FICHE N°6 : Comment penser les emplois du temps ?

Pour la plupart des équipes penser, en équipe, les emplois du temps apparaît comme une des difficultés majeures. Sans doute cela est-il dû à différentes raisons qui ne sont pas toutes fondées :

- Construire l'emploi du temps serait une affaire de spécialistes ; peut-être lorsqu'il faut le « calculer » ; sans doute pas lorsqu'il faut en établir les critères de construction.
- C'est à l'administration de s'en occuper. Est-ce suffisant ? peut-on encore séparer la réflexion sur la formation du cadre dans lequel elle va se réaliser ?

Dans tous les cas penser à la mise en place de groupes de compétences renvoie à l'idée que l'on ne peut séparer parcours de l'élève et organisation scolaire.

Dans ce cadre il nous semble important de réfléchir en équipes aux possibilités d'aménagement de l'emploi du temps permettant de réorganiser des classes en groupes de compétences.

Pour cela nous mettrons en avant deux principes d'action qui permettent de faire des propositions :

- ne pas hésiter à « découpler » emploi du temps de l'enseignant de celui des élèves ;
- penser au couplage des emplois du temps de plusieurs enseignants par la mise en place de barrettes.

Exemple d'un emploi du temps actuel d'élève de seconde en anglais (cas d'un établissement de 4 classes et 3 enseignants)

Emploi du temps des enseignants : 2h de cours + 2h de modules par classe. Soit pour l'ensemble des classes 16h.

Emploi du temps de chaque élève 3h.

Organisation la plus fréquente

Principe : chaque classe est indépendante et a un enseignant ; les modules permettent de faire 2 groupes ; les élèves ont 3 heures, les enseignants 4 heures par classe.

2 ^{nde} A / Prof 1		2 ^{nde} B / Prof 2		2 ^{nde} C / Prof 3		2 ^{nde} D / Prof 1	
Séance 1		Séance 1		Séance 1		Séance 1	
Séance 2		Séance 2		Séance 2		Séance 2	
Module groupe 1	Module groupe 2	Module groupe 1	Module groupe 2	Module groupe 1	Module groupe 2	Module groupe 1	Module groupe 2

Organisation possible avec groupes de compétences

Principe : les classes sont couplées par 2 avec la mise en barrette d'1 heure sur laquelle sont organisés 3 groupes de compétences ; sur cette heure 3 enseignants sont mobilisés ; les 2 enseignants de chaque classe et un 3^{ème}. Dans cet exemple chaque élève a 3 heures. L'ensemble des heures profs est de 14h, ce qui laisse encore 2 heures pour mettre en place une Aide Individualisée. On aurait pu faire 4 groupes de compétences pour 2 classes ce qui aurait nécessité 4 enseignants.

2 ^{nde} A / Prof 1		2 ^{nde} B / Prof 2		2 ^{nde} C / Prof 3		2 ^{nde} D / Prof 1	
Séance 1		Séance 1		Séance 1		Séance 1	
Séance 2		Séance 2		Séance 2		Séance 2	
Groupe de compétence A2 / Prof 1	Groupe de compétence B1 / Prof 2	Groupe de compétence B2 / Prof 3	Groupe de compétence A2 / Prof 3	Groupe de compétence B1 / Prof 1	Groupe de compétence B2 / Prof 2		

FICHE N° 7 : Quelques définitions ²⁵

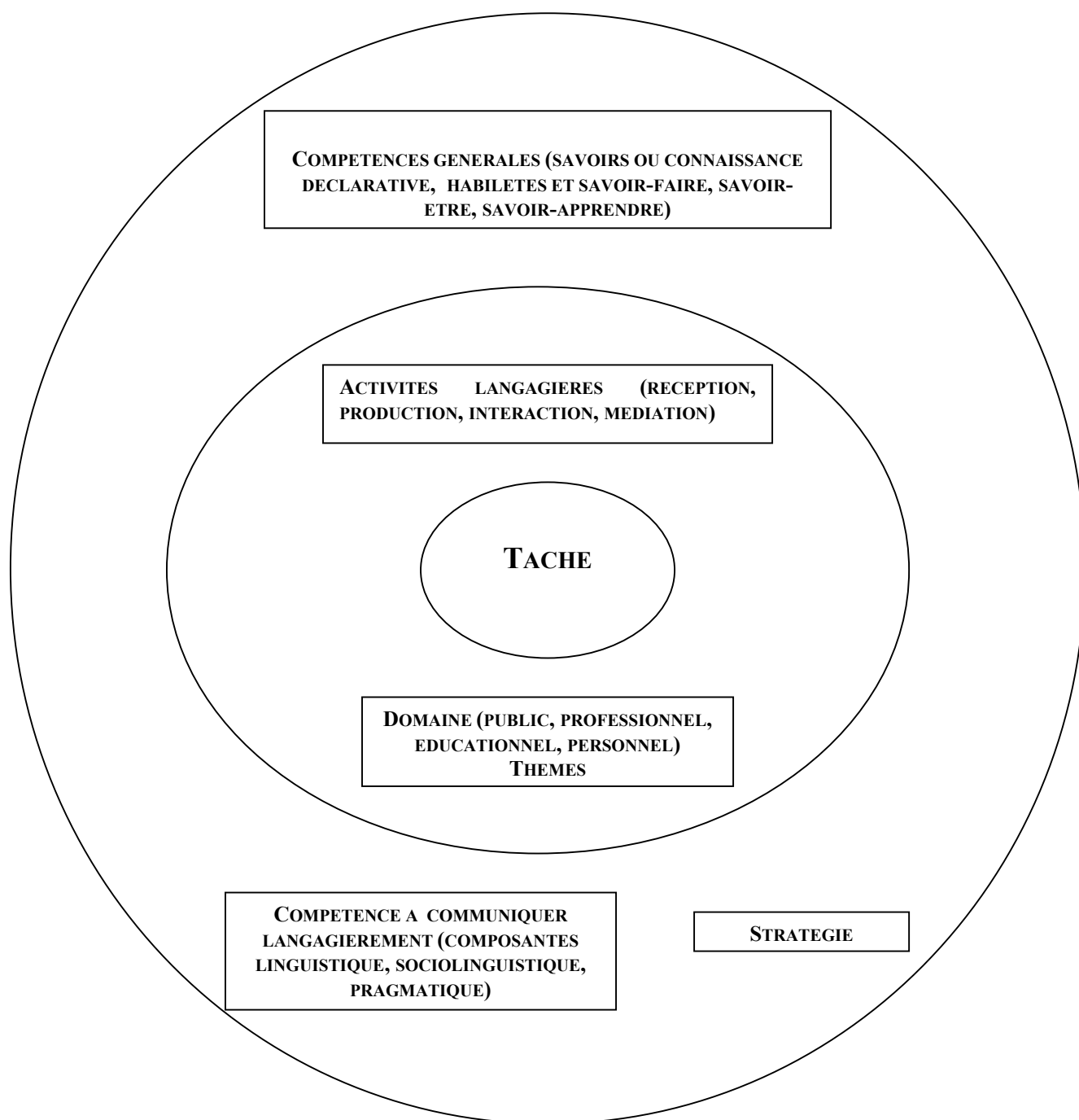
Cette fiche reprend les définitions les plus importantes du cadre européen des langues. Elles doivent permettre de faire les liens nécessaires à la construction de séquences et séances d'enseignement.

- **Tâche** : action, réalisation, production, travail à effectuer... pour atteindre un objectif, remplir une obligation, résoudre un problème. Exemples : acheter un appareil vidéo, louer un appartement, écrire une nouvelle, préparer une exposition, faire un exposé...
- **Compétence** : ensemble des ressources (connaissances, savoir-faire, habiletés, dispositions...) permettant d'agir.
- **Contexte** : événements et paramètres de la **situation** (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- **Texte** : séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un **domaine** particulier et donnant lieu à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- **Domaine** : cadre dans lequel s'effectuent les **activités langagières**. On distingue le **domaine public** (relations commerçantes et civiles ; services publics, activités culturelles, de loisir dans des lieux publics, relations aux médias, etc.), le **domaine professionnel** (interventions et relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle), le **domaine éducationnel** (acquisition de connaissances) et le **domaine personnel** (relations familiales, pratiques sociales individuelles)
- **Activités langagières** : activité mobilisant la **compétence à communiquer langagièrement**, dans un **domaine** déterminé, pour produire et/ou recevoir un ou des **textes** en vue de réaliser une **tâche**.
- **Compétence à communiquer langagièrement** : compétence mise en œuvre en vue de la réalisation d'**activités langagières** (réception, production, interaction, médiation).
Ses différentes composantes peuvent être décrites de la manière suivante :
 - **La compétence linguistique** : savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe...
 - **La compétence sociolinguistique** : savoirs et savoir-faire relatifs aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux...)
 - **La compétence pragmatique** : utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole). Maîtrise, cohésion et cohérence du discours, repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie...
- **Compétences générales** : ressources auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières, indépendamment des compétences langagières.
Ses différentes composantes peuvent être décrites de la manière suivante :
 - **Les savoirs, ou connaissance déclarative** résultant de l'expérience ou/et de la formation.
 - **Les habiletés et savoir-faire.**
 - **Les savoir-être** : dispositions individuelles, traits de personnalité...
- **Stratégie** : ensemble cohérent de décisions, d'opérations nécessaires pour atteindre un objectif, pour une **tâche**.

²⁵ A partir de la définition du cadre européen (Ed. Didier).

FICHE N° 8 : usage et Apprentissage d'une langue

Le schéma ci-dessous indique les liens entre différents niveaux permettant de définir une action de formation en langues vivantes. Une tâche à effectuer...dans un domaine ou sur un thème donné...nécessitant des activités langagières... permettant d'acquérir et/ou de mobiliser des compétences générales, linguistiques, des stratégies...en quelque sorte des compétences.



FICHE N° 9 : Exemples de descripteurs (extraits cadre européen Ed. Didier)

Cette fiche donne des exemples de descripteurs du cadre européen. Ils permettent d'évaluer les acquis des élèves en fonction des activités langagières et des éléments de compétences que l'on souhaite évaluer. Nous donnons ici, à titre d'exemple, ceux du niveau B1 (fin de collège).

ACTIVITES

PRODUCTION ORALE (B1)

MONOLOGUE SUIVI : décrire l'expérience / Rappporter une narration ou une description simple sous forme d'une suite de points. Relater les détails essentiels d'un événement fortuit. Raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.

S'ADRESSER À UN AUDITOIRE / Faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier dans son domaine qui soit assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps et dans lequel les points importants soient expliqués avec assez de précision.

PRODUCTION ÉCRITE (B1)

ÉCRITURE CREATICE / Ecrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Raconter une histoire.

COMPRÉHENSION DE L'ORAL (B1)

COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS / Suivre les points principaux d'une longue discussion se déroulant en sa présence, à condition que la langue soit standard et clairement articulée.

COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR / Suivre une conférence ou un exposé dans son propre domaine à condition que le sujet soit familier et la présentation directe, simple et clairement structurée.

COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES / Comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant.

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS / Comprendre l'information contenue dans la plupart des documents enregistrés ou radiodiffusés, dont le sujet est d'intérêt personnel et la langue standard clairement articulée.

COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT (B1)

COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE / Comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.

LIRE POUR S'ORIENTER / Parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.

LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER / Identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.

LIRE DES INSTRUCTIONS / Comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement.

COMPRENDRE DES ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION ET DES FILMS / Suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.

INTERACTION ORALE (B1)

COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF / Suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.

CONVERSATION / Aborder sans préparation une conversation sur un sujet familier.

DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS) / Suivre l'essentiel de ce qui se dit autour de lui sur des thèmes généraux, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.

DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES / Suivre l'essentiel de ce qui se dit relatif à son domaine, à condition que les interlocuteurs évitent l'usage d'expressions trop idiomatiques et articulent clairement.

COOPERATION À VISEE FONCTIONNELLE (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose) / Expliquer pourquoi quelque chose pose problème, discuter de la suite à donner, comparer et opposer les solutions.

OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES / Faire face à la majorité des situations susceptibles de se produire au cours d'un voyage ou en préparant un voyage ou un hébergement ou en traitant avec des autorités à l'étranger.

ÉCHANGES D'INFORMATION / Résumer – en donnant son opinion – un bref récit, un article, un exposé, une discussion, une interview ou un documentaire et répondre à d'éventuelles questions complémentaires de détail.

INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (L'ENTRETIEN) / Conduire un entretien préparé, vérifier et confirmer les informations, bien qu'il lui soit parfois nécessaire de demander de répéter si la réponse de l'interlocuteur est trop rapide ou trop développée.

INTERACTION ÉCRITE (B1)

CORRESPONDANCE / Ecrire des lettres personnelles décrivant en détail expériences, sentiments et événements.

NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES / Prendre un message concernant une demande d'information, l'explication d'un problème.

STRATEGIES (B1)

Planification / Prépare et essaie de nouvelles expressions et combinaisons de mots et demande des remarques en retour à leur sujet. Prévoit et prépare la façon de communiquer les points importants à transmettre en exploitant toutes les ressources disponibles et en limitant le message aux moyens d'expression trouvés ou dont il/elle se souvient.

Compensation / Définit les caractéristiques de quelque chose de concret dont le nom lui échappe. Exprime le sens d'un mot en en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple, « un camion pour voyageurs » pour « un bus »). Utilise un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et sollicite une « correction ». Francise un mot de sa langue maternelle et demande s'il a été compris.

Contrôle et correction / Corrige les confusions de temps ou d'expressions qui ont conduit à un malentendu à condition que l'interlocuteur indique qu'il y a un problème. Se fait confirmer la correction d'une forme utilisée. Recommence avec une tactique différente s'il y a une rupture de communication.

Reconnaître des indices et faire des déductions (oral et écrit) / Identifie des mots inconnus à l'aide du contexte sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts. Extrapole, à l'occasion, du contexte le sens de mots inconnus et en déduit le sens de la phrase à condition que le sujet en question soit familier.

Tours de parole / Intervient dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole. Commence, poursuit et termine une conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.

Coopérer / Exploite un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Résume et fait le point dans une conversation et facilite ainsi la focalisation sur le sujet. Reformule en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Invite quelqu'un à se joindre à la discussion.

Faire clarifier / Demande à quelqu'un de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit.

COMPETENCE LINGUISTIQUES (B1)

Etendue linguistique générale / Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité ; le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même à des difficultés de formulation.

Etendue du vocabulaire / Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que : famille, loisirs, centres d'intérêt, travail, voyages, actualité...

Maîtrise du vocabulaire / Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

Correction grammaticale / Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

Maîtrise du système phonologique / La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.

Maîtrise de l'orthographe / Produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.

COMPETENCE SOCIOLINGUISTIQUE (B1)

Correction sociolinguistique / S'exprime et répond à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences significatives entre les coutumes, usages, attitudes, valeurs et croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.

COMPETENCE PRAGMATIQUE (B1)

Souplesse / Adapte son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles. Exploite avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.

Tours de parole / Intervient dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention. Lance, poursuit et termine une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels.

Développement thématique / Avec une relative aisance raconte ou décrit quelque chose de simple et de linéaire.

Cohérence et cohésion / Relie une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

Aisance à l'oral / S'exprime avec une certaine aisance, malgré quelques problèmes de formulation, des pauses et impasses ; est capable de continuer à parler sans aide. S'exprime de manière compréhensible même avec des pauses pour chercher ses mots et faire ses corrections, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.

Précision / Explique les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Transmet une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Exprime l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.

FICHE N° 10 : Exemple de fiche d'évaluation

Cette fiche donne un exemple de construction de grille d'évaluation dans un cas particulier. Le choix des éléments à évaluer a été réalisé en fonction des apprentissages effectués et du projet de l'équipe pédagogique.

Compétence, niveau de référence et activités langagières

Production orale / B1 : peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

Monologue suivi : décrire l'expérience / B1 : Peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions.

Situation et consignes

Décrire en 5 minutes l'intrigue du roman que vous avez choisi de lire ce trimestre.

Grille d'évaluation

ELEMENTS EVALUES		DESCRIPTEURS
Compétences linguistiques	Etendue du vocabulaire	Vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases
	Maîtrise du vocabulaire	Maîtrise du vocabulaire élémentaire mais erreurs lorsqu'il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe
	Correction grammaticale	Bon contrôle grammatical malgré des influences de la langue maternelle Possède un répertoire de tournures fréquemment utilisées
	Phonologie	Prononciation clairement intelligible
Compétences générales	Attitudes	Spontanéité Confiance en soi
Compétences sociolinguistiques		Choix d'un registre de langue adapté à la situation
Compétence pragmatique	Cohérence	Liens entre une série d'éléments dans l'enchaînement du discours
	Aisance	Malgré quelques pauses liées à des difficultés, est capable de continuer sans aide
	Précision	Indique l'essentiel
Stratégie	Planification	Prévision et préparation des points importants à communiquer
	Contrôle et correction	Recommence s'il y a rupture de communication Correction s'il y a malentendu

FICHE N°11 : Pistes possibles pour le travail en équipe inter langues

Cette fiche donne des entrées possibles pour commencer à travailler en équipe inter langues dans l'établissement. Le choix de ces entrées ne représente que quelques possibilités concrètes et réalisables pour amorcer les échanges et l'élaboration d'un langage commun permettant la réflexion et la mise en cohérence des pratiques.

Pourquoi travailler en équipe inter langues ?

- ✓ Pour harmoniser les pratiques dans l'enseignement des différentes langues dans un même établissement
- ✓ Pour que les élèves retrouvent les mêmes consignes et soient centrés sur le fond et non sur la forme de l'activité : travail sur la langue et non sur l'organisation
- ✓ Pour qu'il y ait réellement des effets sur l'apprentissage (au lieu d'un débat en anglais, il y en aura un en anglais, un en allemand, un en espagnol..., ce qui multiplie les effets, sans demander plus de temps à chacun)
- ✓ Pour gagner du temps
- ✓ Pour donner du sens à ce qui est fait dans chaque langue et créer du lien: articulation inter langue
- ✓ Pour ne plus différencier LV1, LV2, LV3 mais un travail en situation de langue

Axes de travail communs :

Suivant l'équipe dans laquelle on se trouve (l'objectif ici étant de pouvoir se mettre d'accord tous ensemble, toutes langues confondues, pour travailler le même axe), on peut commencer :

1. par les tâches (action, réalisation, production pour atteindre un objectif)

exemples : préparer une exposition pour une journée porte ouverte

faire un exposé concernant un aspect culturel permettant une confrontation ou une comparaison entre différents pays

2. par les compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être)

exemples : raconter ses vacances au passé à un camarade d'une autre classe (expression orale)

expliquer une recette de cuisine afin de l'insérer dans un recueil (expression écrite)

comprendre de courts extraits d'émissions à la radio (compréhension orale)

3. par les domaines de compétence (compréhension / expression / oral / écrit)

exemple : trois activités d'expression orale en commun pour la même période.

Démarche commune :

- ✓ l'exposé (prise de parole en continu)
- ✓ le jeu de rôle (interaction)
- ✓ le débat (interaction)

Critères communs : exemple pour le débat :

- utiliser un des connecteurs suivants : car, parce que, donc / utiliser des verbes pour convaincre (penser, croire, ...) / utiliser un langage correct / respecter l'avis de l'autre / utiliser la première personne / ordonner les arguments par ordre d'importance

4. par les activités langagières (activité mobilisant la compétence à communiquer langagièrement en vue de réaliser une tâche)

exemple : assurer le rôle de guide lors d'une visite :

1. Présentation de la situation de communication fictive
2. Préparation par groupes (les élèves ne doivent pas écrire)
3. Phase d'essai : mise en scène des acteurs (guide et visiteur) et des observateurs → repérer ce qui est réussi ou non, proposer pour améliorer.
4. Phase d'explicitation : écrire des conseils sur ce qu'il faut faire pour réussir et sur la présentation.
5. Phase de mise en commun :

Liste des critères de réussite :

- Prononciation / phrases correctes / ordre des informations / mots de liaison / champ lexical adapté

Liste de conseils

- je parle fort / j'articule / j'ordonne ma présentation / je tiens compte de la réaction de mes camarades : pour compléter et préciser une information et pour réguler mon débit de parole

5. par les modalités de travail

exemples : le travail de groupe. Démarche commune :

- ✓ Une fois par séance
- ✓ Un temps limité (maximum 15 minimum)
- ✓ Une tâche à réaliser
- ✓ Des petits groupes (maximum 3 personnes)

la compréhension orale. Démarche commune :

- ✓ 3 écoutes : une globale (on n'écrit rien), une pour répondre aux questions qui/quoi/quand/où ? une détaillée avec un support
- ✓ une CO par semaine

FICHE N° 12 : Situations de communication différentes en expression orale

Cette fiche propose des pistes pour varier les situations de communication orale en classe.

1. Quel type d'oral ?

Nature de l'activité orale : participation à une interaction / oral monogéré / oral spontané

Place de l'oral dans le projet de la classe

- domaine disciplinaire / oral « citoyen »
- activité intégrée à un projet / provoquée / simulation
- fréquence

Modalités d'organisation du groupe-classe

- groupe entier, binômes, travail en groupes
- présence / absence de l'enseignant lors de la production orale
- nature des interlocuteurs (entre classes, avec une personne externe, ...)
- rôles explicites donnés aux élèves / pas de rôle
- disposition spatiale

Pratiques sociales de référence

- genre socialement existant (débat, interview, ...)
- genre scolaire (exposé) / interaction en classe
- registre de langue choisi

Relation écrit / oral

- rapport à l'écrit : pas d'écrit / à lire / à produire
- nature de l'écrit : schéma / notes / ...
- intervention de l'écrit : avant / pendant / après l'oral

Nature de l'intervention de l'enseignant

- nature des questions : ouvertes / fermées
- nature et fréquence des reformulations
- niveau de traitement didactique : gestion des tours de parole / lexical / syntaxique / prosodique

Place et forme d'une analyse métalinguistique

- outils d'enregistrement
- pauses en cours d'action / « analyse à chaud » / réécoute en groupes ou groupe-classe
- élaboration d'outils d'évaluation

2. Quelques exemples de situations de communication orales à mettre en place en classe :

- présenter un livre pour donner envie / se présenter à des personnes extérieures à la classe / donner un itinéraire / faire ses courses / poser des questions / tenir une conversation au téléphone / dialoguer sur un sujet d'actualité / faire un exposé / raconter un livre lu ou un film / faire la critique d'un film ou d'un livre / faire l'interview d'une personnalité / jouer une petite saynète entre deux personnages imaginaires / donner des consignes pour faire fabriquer un masque, une construction, une recette... / donner des consignes de déplacement ou d'action pour faire agir / donner et justifier son avis dans le cadre de la négociation d'un projet...

3. Quelques exemples de scénarios à partir d'une situation de communication orale à mettre en place en classe :

La situation : par deux. Laisser un message téléphonique sur un répondeur pour une raison précise. Un étudiant fait la voix du répondeur et l'autre laisse un message. Après mise en commun, inversion des rôles avec de nouveaux messages.

- Tu dois annuler un rendez-vous chez ton médecin pour tes problèmes de travail.
- Tu appelles les organisateurs pour participer à un jeu télévisé. Tu précises par un message tes goûts et coordonnées.
- Tu veux retrouver ton copain (ou ta copine) à une heure et un lieu précis et lui proposer quelque chose à faire.
- Tu avertis un ami qu'on annonce de la pluie et que la sortie à la plage est compromise. Tu lui proposes autre chose.
- Tu appelles ton chef pour lui dire que tu n'arriveras pas à temps à la réunion et lui expliquer pourquoi.
- Tu dois partir en train demain matin et on annonce des grèves. Tu appelles désespérément la SNCF mais personne ne te répond, tu laisses un message très énervé.
- Tu veux partir étudier à Londres, Berlin, Madrid, Rome... l'an prochain. Toute la journée tu as cherché à joindre le secrétariat de l'université sans succès, tu finis par laisser un message.
- Tu as fait un achat par Internet et n'as pas reçu ce que tu voulais. Tu appelles la société pour expliquer ton cas et laisser tes coordonnées.
- Tu appelles un ami qui t'a posé un lapin et tu es furieux parce que tu l'attends depuis une heure.
- Tu viens de recevoir ta facture de téléphone portable et tu ne comprends pas pourquoi la note est si salée. Tu appelles ton opérateur et tu laisses un message en expliquant la situation.
- Tu pars en vacances et tu appelles pour réserver un logement en demandant des informations complémentaires.
- Tu demandes à un ami (ou une amie) de t'aider à préparer une fête surprise pour quelqu'un. Tu lui expliques une idée à laquelle tu as pensé.

FICHE N° 13 : Exemple d'une séquence d'apprentissage

Compétence : argumenter dans une situation de débat

Domaine de compétences : expression orale en interaction

Niveau A2

<p>Séance 1 : évaluation diagnostique : lancer un débat sur un thème (amitié, violence...) en attribuant un rôle à chaque élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Président de séance • Débatteurs • Synthétiseur (2) • Observateurs (1 par élève) possèdent quelques questions élaborées au préalable (grille peu précise : quel est son avis ? L'a-t-il défendu ? Comment ? A-t-il changé d'avis ?) <p>Bilan : remontée des observateurs et définition de ce qu'est un débat. Elaboration d'une grille de critères de réussite</p>	<p>Après chaque séance : la grille de critères est complétée</p> <p>Activités décrochées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les connecteurs logiques • Définition de « argumenter » • Tenir sa place dans une interaction • Réfuter les propos des autres
<p>Séance 2 : visionnage de la cassette d'un débat. Commentaire sous forme de débat (intéressant/pas intéressant/comparaison avec celui fait en classe) On affine ou réajuste la grille de critères de réussite. Par petits groupes, recherche et construction d'arguments en se documentant.</p>	
<p>Séance 3 : débat filmé 10 débatteurs 20 observateurs Les observateurs s'appuient sur la grille de critères. Durée du débat : 15 minutes Mise en commun avec la grille d'évaluation : 30 minutes</p>	
<p>Séance 4 : visionnage du débat Retour méta cognitif : les points à améliorer, les points positifs, retour personnel sur sa prise de parole</p>	

Critères d'évaluation :

Je ne dévie pas du thème	J'écoute et je reprends les arguments des autres	Je justifie mes opinions avec des exemples
Je ne coupe pas la parole	J'utilise les connecteurs logiques	Je termine mes phrases
Je prends le risque de prendre la parole	Je parle fort, j'articule	Je peux reformuler

TEXTES OFFICIELS

Mise en œuvre de la loi d'orientation (extraits)/ ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE / D. n° 2005-1011 du 22-8-2005. JO du 25-8-2005

...Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés... de la façon suivante :

- à la fin de l'école élémentaire, le niveau A1 dans la langue vivante étudiée ;
- à la fin de la scolarité obligatoire, le niveau B1 pour la première langue vivante étudiée et le niveau A2 pour la seconde langue vivante étudiée ;
- à la fin des études du second degré, le niveau B2 pour la première langue vivante étudiée et le niveau B1 pour la seconde langue vivante étudiée....

Les enseignements de langues vivantes étrangères peuvent être dispensés en groupes de compétences, indépendamment des classes ou divisions ; les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par le conseil d'école sur proposition du conseil des maîtres, dans le cadre du projet d'école, ou par le conseil d'administration dans le cadre du projet d'établissement.

Les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères au cours de la scolarité font l'objet de certifications spécifiques... Ces certifications sont organisées par le ministère chargé de l'éducation nationale dans un cadre défini, le cas échéant, conjointement avec des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues et avec lesquels l'État a passé une convention.

Le plan de rénovation de l'enseignement des langues (extraits)
(Direction de l'Enseignement scolaire - Publié le 07 novembre 2005)

Ce plan, qui s'inscrit dans un mouvement amorcé depuis quelques années par la réforme des programmes, se décline en plusieurs points :

Une offre de langues diversifiée et cohérente ... Dans chaque bassin, afin d'assurer une meilleure cohérence des apprentissages, on veillera à ce que la continuité entre l'école et le collège soit assurée...

Des objectifs de progression pour chaque étape de la scolarité

À compter de la rentrée 2005 la progression de l'apprentissage scolaire des langues vivantes se mesurera à l'aune de l'échelle des niveaux communs de référence fournie par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. Les objectifs à atteindre ont été définis grâce à cette échelle de la façon suivante :

- A1 à la fin de l'école primaire
- B1 à la fin de la scolarité obligatoire,
- B2 à la fin des études secondaires, dans la voie générale ou professionnelle

Ces objectifs ont été retenus dans la loi organique aux des lois de finance (LOLF) comme critères d'évaluation du système éducatif dans le domaine de l'enseignement des langues.

Une approche renouvelée

...L'apprentissage des langues sera désormais abordé par l'action (approche du CECRL, dite "actionnelle"). Les élèves seront entraînés à maîtriser les activités de communication langagière appropriées en vue d'accomplir telle ou telle action. Ceci implique d'innover tant au plan des pratiques qu'à celui de l'organisation :

- un effort sera entrepris... pour organiser les enseignements de langues selon le principe des "barrettes" afin de permettre à cet enseignement de fonctionner par groupe d'activité de communication langagière en fonction des niveaux de compétence du cadre européen commun de référence pour les langues et aux élèves de progresser à leur rythme en travaillant successivement les activités de communication langagière qu'ils ont besoin d'améliorer. Ce dispositif est bien connu des établissements dont certains ont déjà acquis une expérience dans la mise en place de telles pratiques.

- des tests permettant de positionner chaque élève seront organisés à chaque rentrée, puis, périodiquement (deux fois par an), d'autres tests permettront aux élèves, en fonction de leur progrès et de leurs besoins, de passer d'un groupe à l'autre...

- des périodes d'enseignement intensif seront aménagées au cours de l'année et alterneront avec des périodes d'enseignement " allégé ", afin que soit respecté l'horaire annuel de langue dû à chaque élève.

Ces périodes à horaire allégé seront mises à profit pour apprendre aux élèves à travailler en autonomie (voir ci-dessous) pour qu'ils puissent entretenir les acquis.

- un instrument d'auto - évaluation de langues sera remis aux élèves pour leur permettre de suivre leur propre progression dans leur apprentissage.

Des programmes adaptés à ces nouvelles orientations

Les programmes de langues font l'objet d'une refonte complète depuis trois ans et tiennent compte de ces orientations et notamment de l'adoption du CECRL. Ceux de l'école primaire, du lycée d'enseignement général et technologique et du CAP pour la voie professionnelle ont été publiés entre 2002 et 2004, ceux du palier 1 du collège en 2005.

Un apprentissage des langues dès le CE1

A l'école primaire, à compter de la rentrée 2007, les élèves commenceront l'apprentissage d'une langue dès la classe de CE1. D'ici là, les classes du cycle des approfondissements de l'école élémentaire devront en totalité bénéficier d'un enseignement de langue...

Une certification en langue gratuite et reconnue

Une possibilité de certification en langue calée sur le CECRL sera offerte aux élèves à chaque étape de leur scolarité. Cette certification sera gratuite... La certification, établie sur la base des programmes d'enseignement en vigueur, sera préparée en étroite relation avec l'organisme international choisi à cet effet pour chaque langue... Dans chaque école ou établissement, la certification relèvera de la responsabilité des enseignants chargés de l'enseignement des langues. Il est prévu d'organiser deux passations par an pour chaque niveau commun du cadre.

Développer l'apprentissage en autonomie

L'accès dans les écoles et établissements aux outils multimédias (internet, chaînes satellites, CD - ROMs) devra être facilité et généralisé. Les salles de travail multimédia disponibles dans les établissements devraient être à cet effet dotées de logiciels d'accompagnement des apprentissages linguistiques permettant une individualisation des parcours...

Préparation de la rentrée 2002 dans les lycées d'enseignement général et technologique (extraits)

Circulaire n° 2002-076 du 11 avril 2002

.C - DISPOSITIONS COMMUNES AUX VOIES GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE

1 - Langues vivantes : améliorer les conditions d'enseignement pour amener les élèves à la maîtrise d'au moins deux langues à l'issue du lycée

...Poursuivre l'expérimentation sur de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes en lycée

Comme le prévoit la note de service n° 2001-158 du 24 août 2001 (B.O. n° 31 du 30 août 2001), une expérimentation de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes en lycée reposant sur une utilisation souple de l'enveloppe horaire globale, est engagée dans un certain nombre d'établissements depuis la rentrée 2001.

Cette expérimentation vise à faire évoluer les modalités d'organisation actuelles qui, de fait, induisent une grande rigidité dans la gestion des groupes d'élèves et une hiérarchie entre les langues, sans prise en compte des niveaux de compétence des élèves. Il s'agit essentiellement de :

- rechercher une plus grande homogénéité des niveaux de compétence dans chaque groupe de langue avec des effectifs qui ne devraient pas dépasser 30 élèves;
- tendre à un rapprochement progressif des niveaux de compétence dans les deux langues dont les élèves ont engagé l'étude avant d'arriver au lycée.

Les équipes engagées cette année dans l'expérimentation se sont investies dans une démarche consistant à supprimer la différenciation LV1- LV2 et à regrouper les élèves en fonction de leur niveau de compétence dans les domaines de l'expression et de la compréhension orale et écrite .

...

**PROGRAMMES DES LYCEES / LANGUES VIVANTES / CLASSE TERMINALE / BO HORS SERIE N°5 9
SEPT. 2004 (EXTRAITS)**

**CADRE GÉNÉRAL POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LE
CYCLE TERMINAL DES SÉRIES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES**

Objectifs de fin de cycle

...Le milieu naturel est en effet l'environnement le plus favorable à la pratique d'une langue, et tout particulièrement en ce qui concerne l'interaction orale. C'est pourquoi le niveau de compétence attendu, nécessairement relatif, même dans l'excellence, ne peut être évalué de façon globalisante. On se reportera ici au *cadre européen commun de référence pour les langues (Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Didier, 2000.)* qui présente les différents domaines de compétence et en analyse les éléments constitutifs. Dans le cadre particulier de l'École, et conformément à ses missions intellectuelles et éducatives fondamentales, les contextes d'usage de la langue étudiée sont prioritairement dictés par les contenus culturels. Ceux-ci font appel à l'histoire, la géographie, la politique, la sociologie, l'économie, la littérature, aux différents arts, aux sciences. La réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif, assigné aussi bien aux séries technologiques que générales. Les supports sont des documents de toute nature : textuels, iconographiques, audio, vidéo, etc. Cette priorité et le choix de ces supports induisent des activités principalement discursives destinées à raconter, reformuler, décrire, expliquer, analyser, commenter, argumenter, débattre. En fin de cycle, et dans la perspective rappelée ci-dessus, qui lie de façon indissociable les apprentissages linguistiques et culturels, l'élève doit être capable de :

- participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes ;
- comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés (notamment : débats, exposés, émissions radiophoniques ou télévisées, films de fiction ou documentaires) et écrits, dans une langue standard contemporaine ;
- effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite ;
- présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral : des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations ;
- défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation.

Pour chacune de ces activités, selon les types de compétences communicatives définies par le *cadre européen commun*, et en tenant compte des objectifs spécifiques de l'École rappelés ici, on situera les niveaux attendus en s'inspirant des tableaux suivants. Dans le cas de deux niveaux indiqués simultanément, il s'agit d'une fourchette large entre exigence minimale et exigence maximale, selon les séries.

Enseignement obligatoire ou option facultative	LV1	LV2	LV3
Compréhension de l'oral	B2	B1/B2	A2/B1
Interaction orale	B1/B2	B1	A2
Expression orale	B2	B1/B2	A2/B1
Compréhension de l'écrit	B2	B1/B2	A2/B1
Expression écrite	B2	B1/B2	A2/B1

Enseignement de spécialité	LV1	LV2
Compréhension de l'oral	B2/C1	B2
Interaction orale	B2	B1
Expression orale	C1	B2
Compréhension de l'écrit	C1	B2
Expression écrite	B2	B2

BIBLIOGRAPHIE

BRONCKART JP., BULEA E., *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Coll Education et didactiques, ed Septentrion, 2005

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Ed Didier, 2001

GAONAC'H D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une LVE*. Coll LAL, ed Hatier-CREDIF, 1987

GFEN, *Réussir en langues : un savoir à construire*. Coll Pédagogie formation, ed Chronique sociale, 2002

GOULIER F., *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Ed Didier, 2005

PERETTI (de) A., *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, ed ESF, 1998
PORTFOLIO européen des langues école, collège et lycée. Ed Didier

PUREN C., "Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités méta méthodologiques en classe de langue". *Les langues modernes*, n°1, 1990

PUREN C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*. Coll CREDIF Essais, ed Didier,

TAGLANTE C., *L'évaluation et le CECR*, Coll Techniques de classe, ed Cle International, 2005

VELTCHEFF C., HILTON S., *L'évaluation en FLE*. Ed Hachette FLE, 2003

FORMATIONS PROPOSEES PAR LE CEPEC

Stages :

Les journées lycée : ces journées s'inscrivent dans une volonté de réflexion sur l'avenir du lycée. Elles se tiennent chaque année et ont pour objectif de faire le point sur un sujet touchant à l'actualité des lycées.

En **2006** : *Peut-on encore faire évoluer les pratiques d'évaluation au lycée ?* les 30 et 31 mars 2006

En **2007** : *Les Lycéens* les 29 et 30 mars 2007

Le CEPEC propose également plus d'une centaine de **stages didactiques dans toutes les matières d'enseignement**. Quelques exemples parmi nos propositions :

- Lire des textes littéraires en anglais au lycée : c'est possible !
- Réussir le passage Troisième-Seconde en Français
- Le français en Terminale L
- Le croquis en cours d'histoire-géographie
- Développement durable, des études de cas pour le lycée
- Aller plus loin avec l'ordinateur et les TIC en mathématiques au lycée
- Les nouveaux programmes de spécialité mathématiques en série L et STG

Ainsi que toutes nos propositions de formation en informatique et TIC.

Depuis quelques années, le CEPEC développe aussi **des dispositifs d'accompagnement personnalisé** (analyse de pratiques, observations de séances de cours, remédiation...) pour faire évoluer les pratiques d'enseignement et dépasser des difficultés rencontrées en classe.

Interventions en établissement :

Le CEPEC peut aussi intervenir dans votre établissement sur les groupes de compétences en langues vivantes, ou sur un thème comme :

- Le projet d'établissement, l'organisation de l'établissement et la vie scolaire
- Les relations avec les parents
- La définition des parcours scolaires
- La gestion de l'hétérogénéité
- Le projet personnel, l'orientation
- Les élèves en difficulté
- La gestion de classe
- L'évaluation
- Les TICE

***Pour plus de détails et d'informations,
consultez dans votre établissement les
catalogues du CEPEC :***

***« Formation » et « Interventions en
établissements »***

ou le site Internet : www.cepec.org

BULLETIN DE COMMANDE

(à retourner au CEPEC – Service Publications – 14 voie Romaine 69290 CRAPONNE)

"Points de Repère pour le Lycée"

Mme Mlle M. NOM : _____ Prénom : _____
Tél. _____ Fax : _____ e-mail : _____

Adresse personnelle : _____

Adresse professionnelle : _____

Je commande

→ les numéros suivants de *Points de Repère*

- | | | | |
|--|---------------------------|------------|---|
| • L'ECJS : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • Les T.P.E. n°1 : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • Les T.P.E. n°2 : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • Les T.P.E. n°1 et 2 : | exemplaires à 14 € | soit | € |
| • L'Aide Individualisée n°1 : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • L'Aide Individualisée n°2 : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • L'Aide Individualisée n°1 et 2 : | exemplaires à 14 € | soit | € |
| • Les heures de vie de classe : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • Le conseil de classe : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • Le temps scolaire : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • Offre spéciale : vie scolaire | exemplaires à 20 € | soit | € |
| • L'évaluation au lycée : | exemplaires à 8 € | soit | € |
| • Les groupes de compétences en LV : | exemplaires à 8 € | soit | € |

+ Frais de port de

Ci-joint un chèque de €

Offre spéciale - Vie scolaire :
Heures de vie de classe
+ Conseil de classe
+ Temps scolaire : 20 €

Frais de port à rajouter

au total de chaque commande :

- 1 document : 2,50 € de frais de port
- 2-3 documents : 4,30 € de frais de port
- 4-5 documents : 5,30 € de frais de port
- 6-7 documents : 6,30 € de frais de port
- Au-delà de 7 documents, nous consulter...



CEPEC de LYON – 14 voie romaine – 69290 CRAPONNE

Tél. 04 78 44 61 61 – Fax : 04 78 44 63 42

Email : publications@cepec.org - Site Internet : www.cepec.org