

PROGRAMME NATIONAL DE PILOTAGE
NOUVEAUX MODES D'ORGANISATION
DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES EN LYCÉE
CIEP DE SÈVRES - 16 MAI 2002

SOMMAIRE

1. Le cadre de l'expérimentation

1.1. La note de service N° 2001-158 du 24-8-2001 publiée au BO N° 31 du 30 août 2001

1.2. La lettre adressée le 17 juillet 2002 par la direction de l'enseignement scolaire aux rectrices et aux recteurs d'académie

2. Le séminaire "Nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes en lycée"

2.1. L'ordre du jour du séminaire

2.2. La liste des participants au séminaire

2.3. Les interventions en séance plénière

- Intervention de Bernard MACCARIO, Sous-directeur des enseignements des écoles et des formations générales et technologiques des collèges et lycées - Direction de l'enseignement scolaire
- Intervention de François MONNANTEUIL, Inspecteur général de l'éducation nationale, Doyen du groupe des langues vivantes - Inspection générale de l'éducation nationale
- Présentations par trois équipes expérimentatrices des expériences conduites en 2001-2002
 - Equipe du lycée Robert de Mortain - MORTAIN - Académie de CAEN
 - Equipe du lycée Aristide Briand - EVREUX - Académie de ROUEN
 - Equipe du lycée Jeanne d'Arc - NANCY - Académie de NANCY-METZ

2.4. La table ronde de clôture

- Mise en commun des travaux des ateliers
- Echanges avec les participants au séminaire et synthèse des perspectives dégagées par rapport aux aspects essentiels de l'expérimentation

LETTRE AUX RECTRICES ET AUX RECTEURS D'ACADÉMIE

Nous reproduisons, ci-dessous, la partie centrale de la lettre qui a été adressée le 17 juillet 2002 aux rectrices et aux recteurs d'académie par la direction de l'enseignement scolaire. Cette lettre avait pour objet d'encourager les académies à poursuivre et à étendre l'expérimentation, engagée à la rentrée 2001, de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes en lycée et de rappeler les lignes directrices de cette expérimentation.

"Au cours de l'année scolaire 2002-2003, il convient de poursuivre cette expérimentation et de lui donner toute l'extension souhaitable, en impliquant un plus grand nombre d'établissements.

En conséquence, vous veillerez à donner une impulsion forte en direction des proviseurs et des professeurs de langues vivantes des lycées d'enseignement général et technologique, en vous appuyant tout particulièrement sur les coordonnateurs des groupes de pilotage académiques langues vivantes qui ont participé au séminaire du 16 mai 2002 (« *Nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes en lycée* »). Il est en effet essentiel que les nouveaux modes d'organisation soient expérimentés de façon suffisamment large et significative pour que le bilan dressé par l'inspection générale de l'éducation nationale, à l'issue des deux années d'expérimentation, permette d'envisager une valorisation des dispositifs les plus performants.

Le cadre général de l'expérimentation demeure identique à celui qui a été défini dans la note de service d'août 2001 : il repose sur la globalisation des moyens horaires disponibles en langues vivantes et la suppression de la différenciation entre LV1, LV2 et, éventuellement, LV3. Son objectif consiste, à partir des modes d'organisation ainsi testés, à repérer des modalités susceptibles de favoriser un meilleur apprentissage des langues par les élèves des trois niveaux de classe du lycée.

Cette démarche ne s'appuie sur aucun modèle préétabli et laisse une grande latitude aux équipes pour définir, au sein de l'établissement, les priorités pédagogiques en matière de développement des compétences.

C'est à partir de ces priorités, mises en relation avec un niveau d'exigence à atteindre et avec des stratégies à mettre en œuvre, que sont déterminés les critères de regroupement des élèves.

Chaque groupe est ainsi composé autour d'un profil clairement déterminé d'élèves, fixé de façon à privilégier pendant une période donnée le développement de telle ou telle compétence.

L'évaluation joue un rôle central dans la composition puis la recomposition des groupes, puisqu'elle met en évidence les compétences dans lesquelles les élèves ont le plus de difficultés et les compétences qu'ils maîtrisent le mieux, qu'elle aide à repérer celle(s) sur laquelle (ou lesquelles) il convient de s'appuyer pour développer telle(s) autre(s), et qu'elle permet à la fois de déterminer le niveau d'exigence à atteindre et de vérifier qu'il a bien été atteint."

ORDRE DU JOUR DU SÉMINAIRE

9h00 – 9h30	Accueil des participants
9h30 – 11h30	<p>Accueil par Alain FLEURY, Directeur du département "Internationalisation du système éducatif" au CIEP</p> <p>Ouverture des travaux par le Directeur de l'enseignement scolaire ou son représentant</p> <p>La problématique de l'expérimentation par François MONNANTEUIL, Inspecteur général de l'éducation nationale, Doyen du groupe des langues vivantes</p> <p>Témoignages de trois équipes expérimentatrices :</p> <ul style="list-style-type: none">- académie de CAEN - lycée Robert de Mortain - Mortain- académie de ROUEN - lycée Aristide Briand – Évreux- académie de NANCY-METZ - lycée Jeanne d'Arc - Nancy

ORDRE DU JOUR DU SÉMINAIRE (SUITE)

11h30 – 12h45

Travaux en ateliers

Les participants seront répartis en 4 ateliers.

Ces ateliers seront consacrés à des échanges d'expériences et à une réflexion autour des trois axes suivants :

- *quelle articulation entre les compétences ?*
- *quelle organisation pédagogique et matérielle ?*
- *quelles modalités de suivi et d'évaluation des élèves ?*

Atelier 1 :

Animateur : Françoise LANG, IA-IPR d'anglais, coordonnatrice académique du groupe de pilotage langues vivantes - académie de ROUEN.

Rapporteur : Alain POTRON, professeur d'anglais au lycée Claude Monet de Paris, membre du groupe national de suivi de l'expérimentation.

Atelier 2 :

Animateur : Brigitte MILLET, IA-IPR d'allemand, coordonnatrice académique du groupe de pilotage langues vivantes - académie de NANCY-METZ.

Rapporteur : Daniel BLARY, proviseur du lycée Jacques Brel de la Courneuve, membre du groupe national de suivi de l'expérimentation.

Atelier 3 :

Animateur : Raymond NICODEME, IA-IPR d'allemand, coordonnateur académique du groupe de pilotage langues vivantes - académie de LILLE.

Rapporteur : Claude ROLLET, inspectrice principale de langues vivantes au ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et des affaires rurales, membre du groupe national de suivi de l'expérimentation.

Atelier 4 :

Animateur : Cristina de OLIVEIRA, IA-IPR de portugais, membre du groupe national de suivi de l'expérimentation - académie d'AMIENS.

Rapporteur : Robert VIALE, professeur de portugais au lycée Eugène Delacroix de Drancy, membre du groupe national de suivi de l'expérimentation.

ORDRE DU JOUR DU SÉMINAIRE (FIN)

12h45 - 14h00	Déjeuner sur place
14h00 - 15h30	Poursuite des travaux des ateliers
15h30 - 16h45	Table ronde de clôture Mise en commun des travaux des ateliers. Synthèse des perspectives dégagées par rapport aux trois axes de réflexion. Animation : François MONNANTEUIL Participants : Les rapporteurs des 4 ateliers

LISTE DES PARTICIPANTS

ACADEMIE	NOM	PRENOM	AFFECTATION	ADRESSE	CP	VILLE	FONCTION
AIX-MARSEILLE	KARA	JEAN LOUIS	RECTORAT	PLACE LUCIEN PAYE	13621	AIX EN PROVENCE	IA/IPR
AIX-MARSEILLE	ROUX	PIERRE	RECTORAT	PLACE LUCIEN PAYE	13621	AIX EN PROVENCE	IA/IPR
AMIENS	de OLIVEIRA	CRISTINA	RECTORAT	20 BD ALSACE-LORRAINE	80026	AMIENS	IA/IPR
AMIENS	DEMEUSY	LAURENCE	LEGT Paul Langevin	3 AVENUE MONTAIGNE	60009	BEAUVAIS	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
AMIENS	DUPUIS	CATHERINE	LEGT Marie Curie	BOULEVARD PIERRE DE COUBERTIN	60180	NOGENT SUR OISE	PROFESSEUR D'ANGLAIS
AMIENS	GALARD	DIDIER	LEGT Paul Langevin	3 AVENUE MONTAIGNE	60009	BEAUVAIS	PROVISEUR
AMIENS	POLGE	OLIVIER	LEGT Paul Langevin	3 AVENUE MONTAIGNE	60009	BEAUVAIS	PROFESSEUR D'ANGLAIS
AMIENS	SILVA	LINA	LEGT	BOULEVARD PIERRE DE COUBERTIN	60180	NOGENT SUR OISE	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
AMIENS	VASSE	MARTINE	RECTORAT	20 BD ALSACE LORRAINE	80026	AMIENS	PROFESSEUR D'ALLEMAND
BORDEAUX	BRAVO	ROSEMARIE	LEGT St Exupéry	AVENUE DU LYCEE	40160	PARENTIS EN BORN	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
BORDEAUX	GAILLARD	MARIE GENEVIEVE	RECTORAT	5 R J DE CARAYON LATOUR	33060	BORDEAUX	IA/IPR
BORDEAUX	LAFARGUE	DOMINIQUE	LYCEE GENERAL	AV DU LYCEE CITE SCOLAIRE	40160	PARENTIS EN BORN	PROFESSEUR D'ALLEMAND
BORDEAUX	LYONNET	XAVIER	LEGT St Exupéry	AVENUE DU LYCEE	40160	PARENTIS EN BORN	PROFESSEUR D'ANGLAIS
BORDEAUX	TENDERO	ISAZKUN	LEGT St Exupéry	AVENUE DU LYCEE	40160	PARENTIS EN BORN	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
CAEN	LABOUE	FRANCIS	LYCEE	30 RUE DE LA 30E DIV AMERICAINE	50140	MORTAIN	PROFESSEUR D'ANGLAIS
CAEN	LE GALL	MONIQUE	LYCEE	30 RUE DE LA 30E DIV AMERICAINE	50140	MORTAIN	PROFESSEUR D'ALLEMAND

ACADEMIE	NOM	PRENOM	AFFECTATION	ADRESSE	CP	VILLE	FONCTION
CAEN	THERESEE	NICOLE	RECTORAT	168 RUE CAPONIERE	14061	CAEN	IA/IPR
CAEN	THOMAS	ALAIN	LYCEE	30 RUE DE LA 30E DIV AMERICAINE	50140	MORTAIN	PROVISEUR
CLERMONT-FERRAND	SERIN	JACQUELINE	RECTORAT	3 AVENUE VERCINGETORIX	63033	CLERMONT FERRAND	IA/IPR
CORSE	ARRIGHI	JEAN-MARIE	RECTORAT	BOULEVARD PASCAL ROSSINI	20000	AJACCIO	IA/IPR
CORSE	LUZI	DOMINIQUE	LET PAUL VINCENSINI	MONTESORO	20600	BASTIA	PROFESSEUR D'ITALIEN
CRETEIL	BERNARDY	JEAN-PIERRE	RECTORAT	4 RUE GEORGES ENESCO	94010	CRETEIL	IA/IPR
CRETEIL	BLARY	DANIEL	LYCEE JACQUES BREL	4-6 RUE DULCIE SEPTEMBER	93120	LA COURNEUVE	PROVISEUR
CRETEIL	VIALE	ROBERT	LYCEE EUGENE DELACROIX	4 RUE ALBERT SCWEITZER	93700	DRANCY	PROFESSEUR DE PORTUGAIS
DIJON	BERRY	P.				DIJON	PROFESSEUR
DIJON	FUSELIER	ANNIE	RECTORAT	51 RUE MONGE	21033	DIJON	IA/IPR
DIJON	MANCEAU	D.				DIJON	PROFESSEUR
DIJON	POIRE					DIJON	PROFESSEUR
GRENOBLE	VAN OVERBEKE	MONIQUE	RECTORAT	7 PLACE BIR HAKEIM	38021	GRENOBLE	IA/IPR
LA GUADELOUPE	BELLAYE	LILIANE	LYCEE POLYVALENT		97158	POINTE-A-PITRE	PROFESSEUR D'ANGLAIS
LA GUADELOUPE	ROMNEY	ROBERT	RECTORAT	BD DE L'UNION GRAND-CAMP	97164	POINTE-A-PITRE	IEN
LA MARTINIQUE	BROSSAR	SERGE	LYCEE	QUARTIER THORAILLE	97215	RIVIERE SALEE	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
LA MARTINIQUE	MARCELINE	CHANTAL	LEGT	BOULEVARD ROBERT ATTULY	97262	FORT DE FRANCE	PROFESSEUR D'ANGLAIS

ACADEMIE	NOM	PRENOM	AFFECTATION	ADRESSE	CP	VILLE	FONCTION
LILLE	DAUX	JEAN-DOMINIQUE	LYCE G. BUSTIN	13 RUE DU 8 MAI 1945	59690	VIEUX-CONDE	PROVISEUR
LILLE	LASSERRE	DANIELLE	RECTORAT	20 RUE SAINT JACQUES	59033	LILLE	CORRESPONDANT INNOVATION
LILLE	NICODEME	RAYMOND	RECTORAT	20 RUE SAINT JACQUES	59033	LILLE	IA/IPR
LILLE	POLGE	SERGE	LYCE G. BUSTIN	13 RUE DU 8 MAI 1945	59690	VIEUX-CONDE	PROFESSEUR D'ALLEMAND
LYON	FERRERI	SERGE	RECTORAT	92 RUE DE MARSEILLE	69354	LYON	LETTRES M
NANCY-METZ	DARDAINE	ALAIN	LEGT Jeanne d'Arc	16 RUE PIERRE FOURIER	54004	NANCY	PROFESSEUR D'ANGLAIS
NANCY-METZ	KAHN	LILIANE	LEGT	15 ROUTE DE LA BRIQUERIE	57100	THIONVILLE	PROFESSEUR D'ANGLAIS
NANCY-METZ	MILLET	BRIGITTE	RECTORAT	2 R PHILIPPE DE GUELDRES CO 13	54035	NANCY	IA/IPR
NANCY-METZ	MRIOUAH	LAHSEN	LEGT Jeanne d'Arc	16 RUE PIERRE FOURIER	54004	NANCY	PROVISEUR
NANCY-METZ	NASS	CLAUDE	RECTORAT	2 RUE PHILIPPE DE GUELDRES	54035	NANCY CEDEX	CORRESPONDANT INNOVATION
NANCY-METZ	PATARD	FRANCOISE	LEGT Jeanne d'Arc	16 RUE PIERRE FOURIER	54004	NANCY	PROFESSEUR D'ALLEMAND
NANCY-METZ	QUITTE	LILIANE	LEGT	15 ROUTE DE LA BRIQUERIE	57100	THIONVILLE	PROFESSEUR D'ALLEMAND
NANTES	LADRET	CHRISTINE	RECTORAT	4 RUE DE LA HOUSSINIERE	44326	NANTES	CORRESPONDANT INNOVATION
NICE	MARCEAU	MICHEL	RECTORAT	53 AVENUE CAP DE CROIX	6181	NICE	IA/IPR
ORLEANS-TOURS	THIERY	MARIE THERESE	RECTORAT	21 RUE SAINT ETIENNE	45043	ORLEANS	IA/IPR
PARIS	GAUSSENT	SUZANNE	RECTORAT	94 AV GAMBETTA	75020	PARIS	IA/IPR
PARIS	MONNANTEUIL	FRANÇOIS	MINISTERE	107 RUE DE GRENELLE	75007	PARIS	IGEN

ACADEMIE	NOM	PRENOM	AFFECTATION	ADRESSE	CP	VILLE	FONCTION
PARIS	POTRON	ALAIN	LYCEE CLAUDE MONET	1 RUE DU DOCTEUR MAGNAN	75013	PARIS	PROFESSEUR D'ANGLAIS
PARIS	ROLLET	CLAUDE	MINISTERE DE L'AGRICULTURE	1 TER AV DE LOWENDAL	75007	PARIS	INSPECTRICE PRINCIPALE D'ANGLAIS
POITIERS	BA	CHRISTINE	LEGT Jean Macé	18-20 RUE GUSTAVE EIFFEL	79004	NIORT	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
POITIERS	DOUTEAU	JEAN-MARIE	LEGT M.Genevoix	36 RUE DE MALABRY	79301	BRESSUIRE	PROVISEUR
POITIERS	VENIANT	JEAN REGIS	LYCEE E. Roux	AVENUE DU GENERAL DE GAULLE	16500	CONFOLENS	PROVISEUR
POITIERS	VIANO GAILLARD	VERONIQUE	LEGT J.Desfontaine	2 RUE GUILLOTIERE	79500	MELLE	PROFESSEUR D'ANGLAIS
REIMS	BONNERAVE	PHILIPPE	RECTORAT	1 RUE NAVIER	51082	REIMS	IA/IPR
REIMS	TOUZIN	MARIE NOELLE	LEGT L.Bourgeois	8 RUE GODART ROGER	51331	EPERNAY	PROFESSEUR D'ANGLAIS
REIMS	VALENTIN	ROBERT	RECTORAT	1 RUE NAVIER	51082	REIMS	IA/IPR
RENNES	CAPDEVILA	LAURO	RECTORAT	96 RUE D'ANTRAIN	35044	RENNES	IA/IPR
RENNES	FONTAINE	JEAN-FRANCOIS	RECTORAT	96 RUE D'ANTRAIN	35044	RENNES	IA/IPR
ROUEN	CHAOUCHE	CHRISTINE	LEGT Thomas Corneille	AVENUE ANDRE MAUROIS	76360	BARENTIN	PROFESSEUR D'ANGLAIS
ROUEN	COVO	LEO	LEGT A. Briand	2 RUE PIERRE SEMARD	27031	EVREUX	PROFESSEUR D'ANGLAIS
ROUEN	ESPINOSA	CLAUDINE	LEGT A. Briand	2 RUE PIERRE SEMARD	27031	EVREUX	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
ROUEN	JANDIK	MICHELLE	LEGT A. Briand	2 RUE PIERRE SEMARD	27031	EVREUX	PROFESSEUR D'ALLEMAND
ROUEN	LANG	FRANCOISE	RECTORAT	25 RUE DE FONTENELLE	76037	ROUEN	IA/IPR
ROUEN	LE GUERN	HERVE	LEGT A. Briand	2 RUE PIERRE SEMARD	27031	EVREUX	PROVISEUR

ACADEMIE	NOM	PRENOM	AFFECTATION	ADRESSE	CP	VILLE	FONCTION
ROUEN	LEROUILLY	CHRISTELLE	LEGT Thomas Corneille	AVENUE ANDRE MAUROIS	76360	BARENTIN	PROFESSEUR D'ANGLAIS
ROUEN	POTIER	BEATRICE	LEGT Thomas Corneille	AVENUE ANDRE MAUROIS	76360	BARENTIN	PROVISEUR
STRASBOURG	BITSCH	MARIE-REINE	RECTORAT	6 RUE DE LA TOUSSAINT	67975	STRASBOURG	IA/IPR
STRASBOURG	JAECKI	MARIE-PAULE	LEGT J.J. Henner	20 RUE DE HIRTZBACH	68130	ALTKIRCH	PROFESSEUR D'ANGLAIS
STRASBOURG	MEIER	ALEXANDER	LEGT J.J. Henner	20 RUE DE HIRTZBACH	68130	ALTKIRCH	PROFESSEUR D'ALLEMAND
STRASBOURG	VOGLER	FREDDY	LEGT J.J. Henner	20 RUE DE HIRTZBACH	68130	ALTKIRCH	PROVISEUR
VERSAILLES	BILLY	CHRISTIANE	RECTORAT	3 AV DE LESSEPS	78017	VERSAILLES CEDEX	CORRESPONDANT INNOVATION
VERSAILLES	EMMENECKER	ANNE-MARIE	LEGT Van Gogh	RUE DU GENERAL DECAEN	95123	ERMONT	PROVISEUR
VERSAILLES	HERRERA	LYDIA	LEGT Van Gogh	RUE DU GENERAL DECAEN	95123	ERMONT	PROFESSEUR D'ESPAGNOL
VERSAILLES	JOOP	JULIA	LEGT Van Gogh	RUE DU GENERAL DECAEN	95123	ERMONT	PROFESSEUR D'ANGLAIS
VERSAILLES	ROSE	JEANNE	LEGT Van Gogh	RUE DU GENERAL DECAEN	95123	ERMONT	PROFESSEUR D'ALLEMAND

INTERVENTION DE M. BERNARD MACCARIO

Sous-directeur des enseignements des écoles et des formations générales et technologiques des collèges et lycées - Direction de l'enseignement scolaire

L'organisation du séminaire, dans le cadre des actions du "Programme national de pilotage", traduit toute l'attention que la DESCO et l'IGEN portent à l'expérimentation de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes qui a été lancée à la rentrée 2001.

Cette expérimentation se poursuivra et, nous l'espérons, s'étendra au cours de la prochaine année scolaire. Elle a rencontré un premier intérêt au cours de cette année de lancement malgré la publication tardive de la note de service (parution au BO du 31 août 2001) : cela a représenté un frein pour l'élaboration de projets d'expérimentation en rendant difficiles la nécessaire constitution d'une équipe d'enseignants volontaires comme l'indispensable mise en place par l'administration d'emplois du temps adéquats.

Le second intérêt de cette année réside dans les questionnements d'ordre méthodologique et pédagogique soulevés par l'expérimentation. Sur la base des éléments transmis par les académies, ces questions ont été analysées par le groupe national de suivi de l'expérimentation dans les termes suivants :

Une première série d'interrogations a surgi en liaison avec la question de l'évaluation.

* Cette question s'est posée tout d'abord par rapport à la constitution initiale des groupes.

Les équipes expérimentatrices ont fait état de la nécessité de disposer d'outils adéquats pour évaluer les performances des élèves. Avec beaucoup de bonne volonté et d'imagination, elles sont parvenues, en utilisant les outils de l'évaluation nationale, en empruntant ici et là, en créant des outils "maison", à constituer des groupes aussi pertinents que possible.

* Elle s'est posée ensuite par rapport à la recomposition des groupes, en liaison avec l'évolution des performances des élèves qui devait être appréciée.

* Elle s'est posée enfin par rapport au niveau à atteindre en fin d'année, avec le souci manifesté par les enseignants d'évaluer les performances des élèves en fonction d'exigences communes.

Une deuxième série d'interrogations a concerné l'indispensable recomposition des groupes.

Les évolutions nécessaires qui étaient envisagées pour la constitution des groupes ont soulevé différentes questions :

- comment assurer la gestion des flux et opérer les changements de groupe ?
- comment constituer les nouveaux groupes : sur la base de quelle évaluation et par rapport à quels objectifs ? - avec quelle fréquence dans l'année ?

D'autres interrogations ont été relevées en relation avec les formes d'extension susceptibles d'être retenues.

Les expériences conduites ayant concerné presque exclusivement des classes de seconde, convient-il d'étendre ces nouveaux modes d'organisation aux autres niveaux du lycée (classes de première et de terminale) ?

Quelle que soit la réponse apportée, comment assurer la cohérence des démarches entre les différents niveaux de classes ?

Le séminaire devrait permettre, par une problématisation des différents aspects de l'expérimentation, d'aborder les difficultés rencontrées et les solutions trouvées en termes de "questions inévitables" et de "réponses possibles".

C'est dans cette perspective que se situera l'intervention de Monsieur le Doyen du groupe des langues vivantes de l'IGEN.

Les témoignages des trois équipes/témoins (pour l'académie de Caen, le lycée Robert de Mortain - Mortain ; pour l'académie de Nancy-Metz, le lycée Jeanne d'Arc - Nancy ; pour l'académie de Rouen, le lycée Aristide Briand - Evreux) ainsi que les témoignages des représentants des différentes autres équipes expérimentatrices qui participent au séminaire ne manqueront pas également de mettre en évidence à la fois la dimension "parcours d'obstacles" inhérente à toute expérimentation, c'est-à-dire à tout fonctionnement sur des bases transformées, et la dimension "franchissement réussi" quand les nouvelles règles du jeu débouchent sur des pas en avant.

D'ores et déjà les éléments recueillis permettent de faire apparaître les avancées suivantes :

Les enseignants volontaires trouvent un grand intérêt à travailler en équipe.

Ils apprécient particulièrement le fait d'avoir à réfléchir entre collègues :

- aux objectifs à poursuivre en termes de savoirs et savoir-faire à faire acquérir ;
- aux modes d'évaluation à utiliser pour apprécier les performances des élèves dans les différentes compétences ;
- aux stratégies à mettre en œuvre pour faire progresser les élèves dans telle ou telle compétence.

Les enseignants volontaires apprécient les nouvelles formes de coopération avec les personnels de direction rendues nécessaires par l'expérimentation.

Ils signalent l'importance du soutien de la direction de l'établissement pour créer des conditions favorables à la conduite de l'expérimentation, en particulier en mettant en place des emplois du temps adéquats et en facilitant l'organisation des séances d'évaluation.

Les élèves (et les familles) adhèrent aisément à l'entreprise quand un travail d'explication est mené sur les objectifs visés dans le cadre de l'expérimentation.

Les élèves se sentent engagés dans un processus d'évolution, avec des progrès plus aisés à réaliser dans certains domaines. Ils réagissent positivement au fait que leur apprentissage en langues ne soit plus enfermé dans les catégories LV1 et LV2 et que leurs performances ne les figent plus dans des profils du type "moyen en langue X et bon en langue Y", par exemple.

Je forme des vœux pour que les échanges qui se dérouleront et la réflexion qui sera conduite tout au long de la journée viennent conforter l'audace des équipes pionnières et encouragent de nombreuses nouvelles équipes à s'engager dans l'expérimentation qui, je tiens à le rappeler, vise à inscrire l'apprentissage des élèves dans un parcours de formation linguistique référé à des compétences qu'il convient de maîtriser dans au moins deux langues.

INTERVENTION DE M. FRANCOIS MONNANTEUIL

Inspecteur général de l'éducation nationale, Doyen du groupe des langues vivantes - Inspection générale de l'éducation nationale

Le rôle de l'inspection générale dans l'expérimentation est prévu par la note de service du 24 août 2001 (B.O. du 30 août 2001). Il est dit dans un paragraphe que « ...à l'issue des deux années d'expérimentation, l'inspection générale de l'éducation nationale dressera un bilan comparatif de l'efficacité des différents modes d'organisation et fera des recommandations pour une généralisation des dispositifs les plus performants à la rentrée scolaire 2003. »

Si je lis ce paragraphe c'est d'abord pour attirer l'attention sur le fait qu'il y aura bilan comparatif avec élaboration de recommandations pour une généralisation des dispositifs les plus performants. Ceci signifie qu'il n'y a pas quelque part un modèle caché dont l'expérimentation serait une sorte de cheval de Troie. Il ne s'agit pas d'acclimater les esprits à quelque chose qui serait déjà tout ficelé, préparé, prêt à sortir et dont la révélation serait progressive pour être moins douloureuse.

Mais nous ne sommes pas encore dans cette phase. Nous ne sommes pas dans le bilan : nous sommes dans l'autre rôle de l'inspection générale qui n'est pas celui d'évaluation, mais celui d'accompagnement. Le comité de suivi comprend donc des inspecteurs généraux, ce qui veut dire que je ne suis pas seul dans cette affaire comme le prouve la présence de certains de mes collègues dans la salle.

La démarche d'accompagnement d'une expérimentation implique une forme de recherche, avec des pistes, des hésitations, des étonnements, des avancées, peut-être des retours en arrière, des doutes, et des inquiétudes. J'y insiste afin rassurer ceux qui se disent qu'ils se sont lancés dans quelque chose qu'ils ne connaissaient pas bien (ce qui est forcément le cas pour une expérimentation), et redoutent de se voir mis en cause s'ils n'aboutissent pas complètement.

C'est pourtant la règle même de toute forme d'expérimentation. Il n'y a pas d'expérimentation sans tâtonnement, recherche et hésitation. Mais en même temps, s'il y a d'expérimentation, c'est qu'il y a bien recherche de pistes nouvelles à explorer et qu'il y a un cadrage sinon ce ne serait pas une expérimentation mais une sorte d'initiative sauvage. Le cadrage général -- la note de service dont on a déjà parlé -- fait apparaître à plusieurs des pistes de recherche autour d'une notion essentielle: trouver de nouveaux critères de regroupement pour les élèves et essentiellement selon le niveau de compétence.

Critères actuels de regroupement des élèves en langue

C'est pourquoi je crois qu'il faut s'attarder dans un premier temps sur la notion même de critère de regroupement, parce que jusqu'à présent il me semble qu'il y a deux types de raisons qui font que les élèves sont ensemble pour un cours de langue :

- une strictement endogène à l'organisation de l'apprentissage : c'est le moment où ils ont commencé l'étude de telle ou telle langue.
- d'autres de type exogène. Selon les circonstances, cela relève du hasard ou de la nécessité : de la nécessité pour les langues où ils ne peuvent qu'être regroupés et du hasard, pour les langues, où il y a beaucoup de groupes de seconde, de première, ou de terminale Il y a peut-être d'autres facteurs qui expliquent les regroupements mais pour ce qui relève des langues, notamment en seconde, c'est le pur hasard.

L'obligation, récente, de deux langues vivantes au baccalauréat (sauf pour les séries SMS, STI et STL) ne modifie pas la situation en première et en terminale. Pour les deux langues, on est toujours dans le domaine soit du hasard, soit de la nécessité.

Compétence et niveau de compétence

Le terme « niveau de compétence » est repris dans le paragraphe de la circulaire de rentrée qui a été évoquée précédemment.

Si on parle de niveaux de compétence c'est que les niveaux se caractérisent en termes de compétences, ce qui n'est pas révolutionnaire en soi, puisque les programmes de collège qui sont en vigueur depuis quelques années, en principe du moins, définissent bien les objectifs des langues en terme de compétences, et je crois que la lettre de cadrage émise par le conseil national des programmes pour les programmes de lycées allait dans le même sens..

D'ailleurs, dans la note de service, il est bien question d'amélioration des compétences des élèves. C'est là qu'il faut peut-être clarifier la notion de compétence que l'on entend beaucoup dans tous les domaines. Dans les entreprises, on fait des bilans de compétences et on parle aussi, ici ou là, de compétence professionnelle.

Il s'agit pour nous de compétence comme objectif d'un programme d'enseignement dans une situation scolaire. Or il n'y a pas enseignement sans transmission de connaissances. Il n'y a donc pas, dans le contexte qui nous occupe, opposition entre compétence et connaissance. La notion de compétence implique la capacité d'appliquer les connaissances, d'utiliser les savoirs et d'autres ressources, mais il y a bien « savoirs ». De ce point de vue, 'compétence' dans ce contexte est bien différent du mot compétence utilisé dans le domaine de l'emploi où le terme désigne la faculté d'exécuter efficacement un travail, éventuellement d'inventer de nouveaux gestes professionnels. Certains sociologues disent que la compétence dans le domaine du travail professionnel, c'est la gestion de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Notre démarche ne s'inscrit pas du tout dans le même genre de réflexion.

C'est important parce que, quand on parle de compétence dans le monde professionnel, il arrive qu'aux yeux de certains, 'compétence' s'oppose à 'qualification' et que 'compétence' soit perçu comme un élément de flexibilité, d'adaptation, de souplesse, opposé à la notion de qualification ou de formation.

Dans le cas qui nous occupe, 'compétence' est l'objectif de la formation. Pour l'enseignement des langues, 'compétence' se décline en quatre compétences ; c'est là que s'effectue le passage du singulier au pluriel. Les quatre compétences sont bien connues : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Chacune fait appel à des capacités psycholinguistiques, ou des opérations mentales comme on voudra, qui y sont mises en œuvre. C'est dans leurs définitions qu'on trouve des verbes comme identifier, repérer, rechercher, classer.

Comme nous nous intéressons à l'objectif de l'enseignement des langues, à l'amélioration de l'enseignement des langues, nous appelons compétences, les quatre compétences fondamentales et nous appelons capacité les opérations mentales identifier, repérer, etc. Mais il est naturel que ceux qui s'intéressent à la formation des élèves appellent compétence ce qui relève de ces opérations mentales qui se développent, se structurent et s'enrichissent à travers toutes les disciplines et du

coup, pour ce qui relève des langues, ils appellent capacité ce que nous, linguistes, appelons compétence.

C'est ce qui a déjà été signalé par ma collègue Mme Scoffoni dans une réunion au printemps dernier à laquelle certains d'entre vous participaient et c'est ce qui explique la différence de terminologie entre ce que nous allons dire et ce qu'on peut lire dans des productions de la Direction de la programmation et du développement dans une perspective qui concerne toutes les disciplines. Et, de fait, la formation intellectuelle des élèves, se fait à travers le développement d'un certain nombre d'éléments qui relèvent de compétences plus générales, plus transversales.

Donc pour ce qui nous occupe ici, on dira que compétence renvoie aux quatre compétences, en évitant la confusion avec capacité, ou en sachant que c'est ce que la DPD appelle capacité dans le domaine des langues vivantes et en évitant la confusion avec la notion de compétence comme substitut à la qualification ou disons, élément contribuant à la formation professionnelle dans le domaine de l'emploi.

Une fois posés ces quelques jalons sur le terme de compétence (une telle clarification était nécessaire dans la mesure où ce terme est utilisé à tort et à travers dans tous les domaines), je crois qu'il faut faire quelques observations sur les autres éléments du dispositif.

Groupes de niveau vs. groupes de compétence

Niveaux de compétence, regroupement, est-ce à dire groupes de niveau ? Si l'on ne sait pas bien ce que veut dire compétence ou niveaux de compétence, on sait ce que veut dire groupes de niveau. Mais si on sait ce que veut dire groupes de niveau, et qu'on n'en parle pas trop, c'est pour des raisons bien connues : la difficulté du groupe de niveau, c'est la mobilité d'un groupe à l'autre, d'autant plus qu'elle est souvent définie en termes arithmétiques, c'est-à-dire « je te donne un élève, tu m'en donnes un autre ». Les possibilités de mobilité sont donc vraiment faibles et l'étiquetage du niveau devient déterminant, très prégnant aux yeux des élèves.

Celui qui est étiqueté dans un groupe de niveau faible se sent faible, se sait faible et compte tenu de la situation générale, de l'état d'esprit des élèves, il accepte d'être faible. Il me semble que la notion de groupes de niveau peut avoir un sens dans une structure où l'on aurait à faire à des élèves qui se diraient qu'ils sont tous destinés à être bons et que s'ils sont dans un groupe faible, il faut mettre les bouchées doubles pour être au même niveau que les autres. Mais nous ne sommes pas toujours dans cette situation, nous sommes plutôt dans la situation d'un enseignement où, pour dire les choses un peu rudement, beaucoup d'élèves de lycées se disent qu'ils sont là parce qu'ils sont en âge d'être là et n'ont pas toujours une idée claire du sens de leur présence. En tout cas, ils n'ont pas nécessairement a priori confiance dans leur capacité à apprendre et à maîtriser tout ce qu'on souhaite qu'ils apprennent, qu'ils maîtrisent. Il faut donc constamment leur montrer que c'est possible.

Ce n'est sûrement pas en les étiquetant faibles quelque part, qu'on va déterminer chez eux une réaction les amenant à s'impliquer et à progresser. La situation actuelle n'est pas favorable à la notion de groupes de niveau. Je pense que la notion de groupes de niveau serait même très contre-productive.

Je vais prendre un exemple particulier qui sera significatif. Au lycée international de Saint-Germain-en-Laye, on a l'habitude de faire des groupes de niveau en anglais pour les élèves qui ne

sont pas en section nationale anglaise ou américaine. J'ai eu l'occasion à plusieurs reprises de voir les élèves du groupe faible en seconde, première ou terminale. J'ai demandé à ces élèves quelles étaient leurs sections nationales d'origine. J'ai constaté que c'était toujours soit une section nationale du sud de l'Europe, soit une section nationale « exotique », c'est-à-dire qu'ils étaient soit en section nationale espagnole ou portugaise, soit en section nationale chinoise ou japonaise. Leur présence dans un groupe faible traduisait sans doute les efforts, qu'ils avaient faits ou n'avaient pas faits dans l'apprentissage de l'anglais, mais aussi l'idée qu'ils se faisaient de l'apprentissage de l'anglais, c'est-à-dire que c'était nécessairement difficile pour eux, qu'ils n'allaient pas franchir le pas facilement compte tenu de l'écart entre l'anglais et leur langue nationale. On voit donc bien qu'il y avait un rapport entre la présence dans le niveau faible et l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes face à l'apprentissage des langues vivantes. Même si la situation n'est pas celle de la grande majorité des lycées de France, c'est tout de même un exemple qui est très parlant parce qu'il s'agit d'élèves dans on pourrait penser qu'a priori ils ont l'impression qu'ils vont réussir dans toutes les langues puisqu'ils en maîtrisent déjà deux, leur langue nationale et le français. En conséquence, cet exemple doit nous faire réfléchir sur tous les effets d'images induits par la notion de « groupe de niveau » qui seraient peut-être moins voyants ailleurs bien entendu, mais qui n'en seraient pas moins pernicieux.

Tout étiquetage peut avoir des effets pervers. Il est vrai que quelquefois on est un peu surpris de l'ingéniosité de certains établissements à brouiller des pistes. J'ai récemment vu un collège où le nom des classes était les initiales du professeur principal, de telle sorte qu'il n'y avait ni classement, ni hiérarchie. Il ne faut peut-être pas aller jusque là, mais il faut éviter que le mode d'étiquetage des groupes n'induisse une sorte de hiérarchie puisque c'est précisément déjà contre une forme de hiérarchie liée au moment du début de l'apprentissage que l'on cherche à lutter. Il faut éviter l'appellation « groupe de niveau » et il faut de toute façon que ce soit autre chose que des groupes de niveau.

La question de l'évaluation

On a déjà dit que la répartition selon les critères impliquait une évaluation. Face à l'évaluation, il y a des attitudes différentes selon les langues. Il y a celles où l'évaluation à l'entrée en seconde existait et celles où ce dispositif n'était pas mis en place. Il s'agit d'une évaluation que l'on pourrait appeler de positionnement mais une fois que le terme est lancé encore faut-il savoir quand elle a lieu. Faut-il le faire dès la rentrée ? Attendre que les élèves se soient remis dans le bain de la langue ? Le fait-on plus tard ? A quel moment ? Voilà donc des questions que nous serons amenés à évoquer.

Mais avant d'aller plus loin, il faut rappeler quelques principes. Il ne faut pas multiplier les évaluations. Il est vrai que notre système adore multiplier les évaluations, mais je crains que ce ne soit parfois une manière pour le système de se rassurer sans toujours contribuer à donner confiance aux élèves.

Evitons de multiplier les évaluations, évitons de donner le sentiment qu'on va évaluer plus que l'on enseigne, qu'on va tellement évaluer ce qu'on a déjà enseigné qu'on n'aura plus le temps d'enseigner quoi que ce soit.

Il me semble aussi qu'en cours d'année, il faut se résigner, parce que c'est toujours difficile pour les professeurs de langues, à évaluer ce qui a été enseigné. Cela paraît étrange mais il existe dans notre corporation la tentation forte et récurrente de penser qu'il ne faut surtout pas évaluer ce qui a été enseigné, mais évaluer le transfert de ce qui a été enseigné à autre chose qui est inconnu. Il ne s'agit

pas de prôner à l'inverse une sorte de bachotage, mais d'éviter le saut dans l'inconnu au moment de l'évaluation sous prétexte d'éviter d'évaluer trop directement par exemple les éléments de lexique ou de syntaxe qui ont été étudiés. Dans d'autres disciplines, on évalue plus clairement, sans réticences, ce qui a été enseigné.

Quel que soit le regroupement, il paraît de sage politique de ne pas multiplier les évaluations et de ne pas se refuser à évaluer ce qui a été enseigné ou de ne pas oublier de le faire. Cette prudence n'interdit évidemment pas de chercher le transfert sur autre chose, mais il ne faut pas toujours penser que c'est ce transfert seul qui est notre objectif. Ce serait déjà bien si les élèves avaient assimilé ce qu'on a essayé de faire en sorte qu'ils puissent assimiler.

Questions en suspens au terme d'une année d'expérimentation

Après ces principes généraux, il reste beaucoup de questions. Et je ne vais pas y répondre parce que c'est votre travail de nous dire comment vous avez réussi à surmonter, ou comment vous n'avez pas réussi à surmonter les difficultés, les obstacles, et quels types de réponses vous avez pu apporter, ou vous avez pu envisager d'apporter, quel recul vous prenez par rapport aux réponses que vous avez apportées. Il me semble que les questions tournent d'abord autour de la notion de regroupement selon les compétences ; de regroupements « à géométrie variable » : comment les réaliser en évitant de créer des groupes de niveau dont on voit bien quel serait l'effet en définitive pervers sans parler, disons-le entre nous, des conversations de salle des professeurs pour savoir qui aura le groupe étiqueté faible ? Comment, si on regroupe par compétence, éviter une dissociation des compétences c'est-à-dire, l'idée que tel groupe va faire de la compréhension orale et que tel autre fera de l'expression écrite uniquement, exclusivement, alors que les quatre compétences se renforcent mutuellement ? Il semble cependant légitime d'imaginer de mettre l'accent, sans exclusive, sur telle ou telle compétence à un moment donné pour des élèves, soit parce que c'est là où ils sont le plus en difficulté, soit c'est parce que c'est l'entrée qui leur est la plus aisément perceptible, ce qui n'est pas le même choix. Les deux choix peuvent dans certains cas, dans des circonstances différentes, se comprendre, mais vous nous direz quel choix vous avez fait. Enfin il y aura bien des élèves qui seront faibles dans toutes les compétences. Que fera-t-on de ces élèves là ? En fait, il me semble qu'à un certain moment le regroupement par compétence suppose d'avoir une idée sur la priorité à l'intérieur des compétences. Faut-il accorder la même place à l'oral et à l'écrit, en seconde par exemple ? Là encore les réponses des uns et des autres vont être différentes, mais il importe quand même d'en avoir une et de mesurer qu'on ne peut pas s'engager dans l'affaire sans avoir une idée des hiérarchies puisque ces compétences constituent au bout du compte l'objectif même de l'apprentissage.

Les autres questions me semblent tourner autour de l'évaluation au début de l'année et du positionnement en cours d'année, puisqu'on peut imaginer que si l'on s'engage dans une perspective à géométrie variable, ce n'est pas pour fixer la géométrie suivant certains critères au 15 octobre et rester dans la même configuration jusqu'à la fin de l'année. En même temps, il ne faut pas s'engager dans un kaléidoscope où les élèves changeront de groupe en permanence et où ils auront l'impression d'être dans une sorte de supermarché de la langue où sans trop savoir pourquoi on change de rayon ou les rayons changent de place.

Donc est-il raisonnable d'envisager plus d'un changement en cours d'année, c'est-à-dire, plus de deux regroupements différents au cours de l'année, et si c'est l'hypothèse retenue, comment fait-on ? Faut-il ou ne faut-il pas envisager à un moment donné, dans cette hypothèse-là, au milieu de l'année, une sorte d'évaluation générale pour repositionner, redistribuer les cartes ? Et dans ce cas comment fait-on, comment construit-on des outils d'évaluation ? Il y a des outils disponibles grâce à

la banque d'outils de la DPD pour certaines langues, mais quand il n'y a pas d'outil disponible ou quand ils ne conviennent pas, comment fait-on pour en construire ? La réponse est évidemment un travail collectif. On a déjà dit que le travail en équipe est un élément important des effets induits de la réflexion sur cette expérimentation. Avec, peut-être, une précaution ou une réflexion un peu provocatrice. Dans l'état actuel des choses, les élèves sont bien dans des classes de seconde différentes pour le même enseignement d'allemand, d'anglais, ou d'espagnol. S'interroge-t-on pour autant sur la diversité relative des manières de les évaluer dans ces classes dès lors que le groupe est administrativement homogène, lorsqu'il s'agit de la seconde 1 ou de la seconde 5 ? Peut-être serait-il intéressant que l'expérimentation soit une occasion de réfléchir sur les modes d'évaluation et de percevoir que le problème ne tient pas au regroupement organisé selon d'autres critères que le hasard ou la nécessité mais au fait qu'il y a des groupes différents à un niveau d'enseignement réputé analogue. L'expérimentation fait simplement mieux prendre conscience de la nécessité d'une réflexion sur la construction d'outils collectifs d'évaluation si on veut qu'il y ait une évaluation pertinente de l'ensemble des élèves à un niveau donné.

Conclusion : rappel des trois principes fondamentaux

Avant d'entendre les témoignages des équipes, il me semble qu'il faut tout de même réaffirmer les principes qui sous-tendent l'ensemble de ce que j'ai essayé de dire.

D'une part, l'objectif de l'enseignement des langues se décrit en terme de compétences. Il est inévitable d'évaluer les compétences. Une autre question est de savoir quelle est la forme de certification que notre système accorde actuellement à l'enseignement des langues, mais l'objectif est bien la construction de compétences.

Le deuxième principe, c'est que tout n'est possible que s'il y a travail en équipe. Certes, la notion de travail en équipe peut faire sourire certains collègues -- enfin ceux qui sont prêts à en sourire ne doivent pas être parmi nous aujourd'hui. Disons que le travail en équipe ne doit pas donner l'occasion à quelques personnalités fortes de s'affirmer et de jouer au petit chef ; travailler en équipe c'est faire en sorte que le travail collectif bénéficie des apports de chacun, et donc d'une certaine manière des différences entre les uns et les autres plutôt que de l'alignement sur un modèle. Je crois que c'est ce sur quoi il faut insister auprès des professeurs qui ont peur de se voir imposer une façon de travailler par un de leurs collègues.

Et puis le troisième élément qui me semble commun à ce que je viens de dire, c'est que si on parle de regroupements différents, c'est qu'on en ressent la nécessité ; et si vous n'en aviez pas ressenti la nécessité, vous ne vous seriez pas lancés dans l'expérimentation ou vous n'envisageriez pas de la faire. Il s'agit de bien en effet de donner du sens au regroupement des élèves et au fond, c'est une manière, trop souvent oubliée, de donner du sens à l'apprentissage des langues, ce qui est une condition indispensable à l'efficacité de l'institution scolaire.

Les témoignages des équipes expérimentatrices vont essayer d'apporter quelques éléments de réponses à toutes ces questions que j'ai laissées soigneusement ouvertes.

PRÉSENTATION PAR L'ÉQUIPE DU LYCÉE ROBERT DE MORTAIN

- *Monique LE GALL, professeur d'allemand*

- *Francis LABOUE, professeur d'anglais*

M. Le Gall

Nous allons d'abord nous présenter : Monique LE GALL, professeur d'allemand, et Francis LABOUE, professeur d'anglais, tous les deux au lycée Robert de Mortain dans la Manche. Il n'est pas inutile de dire quelques mots de notre lycée pour situer notre action : il s'agit d'une petite structure assez bien lotie de 650 élèves, et l'expérimentation n'a porté que sur deux des six classes de seconde, soit 55 élèves en allemand et 68 en anglais pour trois professeurs dans chaque discipline, ce qui constituait des bases favorables à notre travail. Ainsi, en allemand, trois groupes de 11, 21 et 23 élèves ont pu être formés.

De fait, ce n'est pas nous qui avons choisi de participer à l'expérimentation, c'est l'expérimentation qui est venue à nous, ce dont nous nous réjouissons a posteriori. Nous avons appris en juin que notre établissement avait été désigné comme pilote pour l'académie de Caen ; mais ce n'est qu'en septembre que nous avons eu davantage d'informations, grâce à une rencontre avec nos IA-IPR que nous tenons à remercier et qui nous ont apporté des documents ainsi que de nombreuses pistes de réflexion et de travail.

Dans un premier temps, nous avons pris le parti de constituer les groupes de manière aléatoire, en allemand comme en anglais, en supprimant toute distinction entre LV1 et LV2. Un seul cas particulier s'est présenté, pour 8 germanistes LV1 qui se sont avérés des élèves très compétents ne nécessitant pas de travail de révisions. Nous les avons donc isolés quelques semaines, avant de les répartir à nouveau dans les trois groupes.

F. Laboue

Je voudrais insister sur le soutien que nous a apporté l'administration : elle a choisi de n'entreprendre l'expérimentation que dans deux classes sur six et une heure de concertation nous a été accordée dans l'emploi du temps, ce qui nous a permis de faire du bon travail. Le premier mois a été employé à faire une répartition aléatoire des élèves, à prendre les élèves en main par une première prise de contact et à préparer les évaluations.

Le problème que nous avons rencontré pour les évaluations, en anglais comme en allemand, c'est que nous disposions des évaluations nationales qui nous paraissaient un peu pointues et difficilement abordables par des élèves après deux mois de vacances. Ces cahiers d'évaluation sont certes utiles pour cerner les problèmes, trouver des solutions, puis affiner un diagnostic personnel sur chaque élève. Ils nous ont donc servi de complément à l'évaluation que nous avons fabriquée nous-mêmes. Il s'agit d'une évaluation plus générale, portant davantage sur les quatre compétences que sur les capacités elles-mêmes. Elle est donc moins pointue et permet de voir vraiment où en est l'élève. Ensuite seulement nous avons utilisé l'évaluation nationale pour affiner les diagnostics.

M. Le Gall

Nous nous sommes aidés en particulier de ce qui se fait en fin de classe de troisième, en travaillant avec des collègues du collège, puisque nous formons une seule structure administrative et que nous enseignons souvent sur les deux niveaux. Nous avons donc tenté d'établir un lien entre le niveau de compétence souhaité en fin de troisième et celui de seconde.

F. Laboue

Cela présentait un autre avantage, celui de partir d'un modèle familier aux élèves qui se sentaient plus en confiance. En anglais, les évaluations ont fait apparaître une très grande hétérogénéité entre les 68 élèves, mais nous avons pu dégager trois grandes tendances pour former trois groupes différents autour de « zooms » différents. Ce que nous avons appelé « zoom », c'est un éclairage et

une attention portée sur une compétence particulière sans toutefois négliger les autres compétences. Nous avons constitué un groupe d'élèves faibles dans les quatre compétences et qui zoomerait sur la compréhension de l'écrit, un groupe qui zoomerait sur la compréhension de l'oral, et un troisième sur l'expression orale. Notre but était de répartir les compétences maîtrisées et non maîtrisées, de respecter le programme de seconde dans chaque groupe, et donc de travailler sur un socle commun tout en apportant un éclairage précis sur certaines compétences, selon les groupes. Nous avons essayé de nous en tenir à cet objectif, de manière à ce que la remédiation et le développement d'une compétence précise ne fassent pas d'ombre aux autres compétences et que toutes puissent être travaillées de cette façon.

Les groupes ont donc travaillé à peu près au même rythme, afin de pouvoir faire le point, donner des devoirs en commun et faire prendre conscience aux élèves qu'ils appartenaient tous au même grand groupe. Suite à ces tests, des changements de groupes ont été effectués (certains élèves sont passés de G1 à G2 ou de G2 à G3 en cours d'année). Il a été utile de rappeler aux élèves concernés qu'ils ne passaient pas dans un groupe de niveau supérieur, que le travail serait plus difficile et les résultats moindres, mais qu'ayant acquis certaines compétences, ils pouvaient maintenant progresser sur d'autres points non acquis ou au contraire développer d'autres compétences déjà acquises. De façon plus imagée, nous leur avons donc dit que les trois groupes n'étaient pas superposés mais existaient côte à côte.

Nous avons pu observer que 60% des élèves, dans le groupe zoomant sur la compréhension de l'écrit, avaient vraiment progressé. Certes, il en reste 40 %, mais ces progrès sont spectaculaires pour des élèves qui manifestaient un refus de la langue au début et qu'il a fallu mobiliser et motiver pour avoir leur adhésion. Ce fut d'abord un gros travail dans lequel le facteur humain a joué un grand rôle. Le même pourcentage de progression peut être relevé dans le groupe 2. Pour le groupe 3, qui zoomait sur l'expression orale, le bilan est un peu difficile à établir car, dans la mesure où ces élèves avaient réussi les quatre compétences aux tests, leurs progrès étaient moins faciles à détecter. Mais des progrès ont été notés du point de vue de la curiosité et de la qualité de la réflexion.

En conclusion, je voudrais insister sur ce que nous a apporté le travail en commun, chose que nous n'avions jamais pu ou voulu faire auparavant, et qui a été vraiment bénéfique à tous points de vue, professionnel et humain. C'est donc une expérience très positive pour nous, même s'il reste beaucoup d'éléments à ajuster pour l'améliorer, et nous sommes heureux d'y avoir participé.

Se pose maintenant la question de savoir - tant du point de vue des moyens que du point de vue pédagogique (coexistence des groupes de compétences avec les filières L, ES, etc ... / organisation d'évaluations diagnostiques pour **tous** les élèves) - dans quelle mesure cette expérimentation peut être étendue en première et terminale.

M. Le Gall

Je partage tout à fait le point de vue exprimé par mon collègue, et j'ajouterai que nous avons aussi découvert la possibilité de travailler entre professeurs des deux langues, ce qui nous a permis de confronter nos méthodes d'une langue à l'autre.

En allemand comme en anglais, les premières semaines ont été consacrées à l'observation et à l'évaluation des élèves ainsi qu'à une petite remise en route après les vacances, notamment à des révisions des principales fonctions langagières et du lexique. Puis nous avons procédé à l'évaluation (que nous avons nous aussi fabriquée nous-mêmes), en faisant passer chaque élève individuellement : chaque élève avait un rôle précis à jouer, sans temps de préparation, à partir d'une situation concrète de communication : vous faites connaissance d'un Allemand sur une plage, vous êtes à la poste et demandez des timbres, etc. Nous nous sommes servis de l'évaluation nationale pour l'évaluation de la compréhension auditive et du portfolio des langues (où les élèves indiquaient ce qu'ils savaient faire ou non). Au terme de cette évaluation, nous avons pu constituer trois groupes de compétence, en fonction des savoirs, des savoir-faire, et des besoins. Le premier groupe réunissait des élèves globalement compétents dans trois compétences, voire quatre pour

certain ; ce groupe-là a donc zoomé sur l'expression orale et j'ai pu observer (c'est moi qui étais chargée de ce groupe) qu'ils avaient plus des problèmes de savoir-faire que de savoirs à proprement parler : ce sont des élèves qui avaient tendance à paniquer devant un document sonore, au début de l'année, croyant qu'on attendait d'eux qu'ils comprennent tout d'emblée et qui, de ce fait, polarisaient mal leur attention. Avec ce groupe, j'ai donc décidé de zoomer sur la compréhension auditive et 60% des élèves ont progressé.

Le deuxième groupe était constitué de 23 élèves qui avaient mieux réussi en compréhension orale mais qui présentaient des difficultés en expression écrite ou orale. Là, nous avons été surpris de constater qu'ils avaient moins de difficultés en expression orale qu'en expression écrite, car ce sont des élèves qui participent volontiers et font d'assez bonnes autocorrections. Nous leur avons proposé la rédaction de nombreux sketches, contes et petites saynètes qu'ils interprétaient ensuite. Le troisième groupe rassemblait 11 élèves qui avaient des difficultés aussi bien en expression écrite et en compréhension écrite qu'en expression orale. C'est en compréhension auditive que ces élèves s'en sortent le mieux parce qu'ils cherchent à compenser leurs lacunes de savoirs par des savoir-faire où ils se montrent en définitive meilleurs que les élèves du premier groupe. L'accent a été mis dans ce groupe sur la compréhension écrite, même si cela peut surprendre, en faisant un travail très méthodologique (qui sera présenté cet après-midi) avec des révisions systématiques des bases grammaticales et des fonctions langagières. Et nous avons observé des progrès réguliers dans ce groupe très démotivé et découragé au départ. Ensuite, les efforts ont porté sur l'expression écrite et orale, puis sur la compréhension auditive en fin d'année. Ces élèves qui étaient un peu scolaires et qui redoutaient l'évaluation ont appris à vaincre leur peur et s'en sortent beaucoup mieux.

Notre bilan rejoint celui de F. Laboue pour l'anglais : nous avons apprécié de travailler en groupe, cette expérience nous a permis de revoir notre mode de fonctionnement et nous avons fait beaucoup de méthodologie. Lors du bilan que j'ai fait avec mes élèves, ils ont souligné les changements dans notre façon de faire ainsi que dans la relation avec les enseignants. Ils apprécient d'être dans des groupes formés sur leurs besoins où on répond à leurs attentes, de faire plus de méthodologie. En outre, les groupes de compétence sont plus homogènes. Au cours de l'année des glissements ont été effectués d'un groupe à l'autre : 8 élèves sur les 55 ont changé de groupe, dont 3 ont fait tous les groupes.

Une autre conclusion à retenir : dans ces groupes, la participation a été plus spontanée et volontaire, en raison du petit nombre d'élèves, si bien que les élèves sont moins bloqués et peuvent mieux progresser.

Nous nous sommes posé beaucoup de questions sur l'évaluation, et ce domaine demande encore à être creusé. Lors d'une rencontre avec Monsieur Goullier, au salon de l'éducation, celui-ci nous a dit de ne pas hésiter à faire des devoirs communs, précisément pour montrer aux élèves que tous vont dans le même sens avec des méthodes différentes et leur rappeler que l'objectif à atteindre reste le programme de seconde, comme socle commun au travail des divers groupes.

PRÉSENTATION PAR L'ÉQUIPE DU LYCÉE ARISTIDE BRIAND

- **Hervé LE GUERN**, proviseur
- **Michelle JANDIK**, professeur d'allemand, coordonnatrice
- **Léo COVO**, professeur d'anglais, coordonnateur
- **Claudine ESPINOSA**, professeur d'espagnol, coordonnatrice

H. Le Guern

Je suis le proviseur du lycée Aristide Briand et je suis accompagné par trois collègues.

Je voudrais préciser que le lycée Aristide Briand est un lycée de 2500 élèves. Initialement, l'expérimentation touchait 15 classes de seconde, mais nous avons fait le choix d'écarter 22% de l'effectif pour cette expérimentation : les classes européennes ainsi que deux classes qui suivent l'option IGC (cette option est une initiation à la bureautique en vue d'une orientation en filière technologique tertiaire). Pour information, nos 2500 élèves représentent 687 jeux d'options différents. Pour nous, le choix des langues vivantes n'est donc pas un critère de regroupement.

Cela dit, nous avons organisé nos groupes de langues en seconde sur deux niveaux de barrettes : un premier niveau qui regroupait l'anglais, l'allemand et l'espagnol, et un autre niveau regroupant l'anglais et l'espagnol. Ils étaient théoriquement indépendants, ce qui facilitait l'organisation de l'emploi du temps. Sauf que la totalité des barrettes était bloquée par un seul élève, choix d'option oblige : comme je vous l'ai dit, nous faisons le choix dans notre établissement de donner la liberté totale du couplage d'options aux élèves. Cela fonctionne, un peu difficilement, mais cela fonctionne !

Je dois aussi vous parler budget, parce que le proviseur, même s'il est pédagogue, est aussi gestionnaire. Le coût de cette expérimentation représente 93 heures dans le cadre de la DHG. Le montage classique nous aurait coûté 84 heures. Les neuf heures que nous surconsommions ont été dégagées sur notre stock de DHG, sans apport initial de l'institution.

Comment avons-nous organisé nos barrettes ? Nous avons créé des groupes de 25 élèves en moyenne, dans le jeu de barrettes anglais-allemand-espagnol, avec 8 enseignants d'anglais, 4 d'allemand, et 7 d'espagnol. Dans le deuxième ensemble, il y avait 7 anglicistes et 7 hispanisants, avec des effectifs un peu moins élevés (en moyenne 23,5 élèves par groupe).

En allemand nous avons donc eu une barrette avec 4 groupes de 30, 27, 26, et 20 élèves (en allemand, les groupes sont d'effectifs variables). En espagnol, nous avons deux barrettes avec 5 et 7 groupes pour 12 enseignants et des effectifs allant de 21 à 28 élèves. En anglais, nous avons aussi deux barrettes avec 8 et 7 groupes et des effectifs allant de 20 à 30 élèves par groupe.

Je souhaiterais aussi parler du rôle de la concertation. Ce qu'il faut noter, c'est que l'ensemble des collègues a travaillé par pôles de langues et aussi par inter-pôles. Cette expérimentation a permis d'observer un travail d'équipe au sens large, puisque l'ensemble des équipes a pu travailler conjointement sur l'ensemble de l'expérimentation.

L. Covo

Nous allons d'abord faire le tour des réactions de nos collègues, quand le projet s'est mis en place, en commençant par l'allemand.

M. Jandik

Un historique de notre démarche me paraît utile pour commencer. Il y a une dizaine d'années, les professeurs d'allemand étaient gênés par l'hétérogénéité croissante du public que nous recevions des différents collèges. Aussi, nous nous sommes lancés dans une "initiative sauvage" avec le soutien de la direction pour ce projet pédagogique et nous avons même eu droit à des heures rémunérées pour la concertation.

Pour différencier les élèves et les répartir dans différents groupes, nous avons osé faire ce que nous n'avons pas le droit de faire : nous nous sommes intéressés au niveau des élèves ! Selon les années,

trois ou quatre groupes étaient formés, réunissant soit des élèves de 1ère langue, soit de 2ème langue, soit des deux, répartis selon les niveaux. Cela dépendait de la possibilité pour le proviseur adjoint de faire des groupes, des problèmes pour l'organisation, et de la disponibilité des professeurs concernés. Des tests communs étaient organisés en cours d'année, ce qui amenait quelques modifications des groupes : la mobilité n'était pas très importante car elle concernait environ 10% des élèves, soit en moyenne deux élèves par groupe. L'objectif était que tous les élèves concernés (100) constituent une seule classe hétérogène avec une moyenne proche de 10. Nous pourrions revenir sur ce point. Les collègues des collèges à qui nous avons expliqué cette organisation se sont montrés très satisfaits. Notre satisfaction a été renforcée par le fait qu'on nous offrait un cadre institutionnel quand nous avons été choisis comme volontaires pour conduire l'expérimentation.

C. Espinosa

En ce qui concerne l'espagnol, il y a quelques années, trois professeurs - et j'en faisais partie - ont décidé d'appliquer le principe des groupes de niveau avec trois classes, avec l'espoir de faire renaître une certaine motivation pour l'espagnol. Nous avons pris trois classes que nous avons mises en barrette et nous avons fait une nouvelle répartition des élèves. Le groupe le plus fort avait des effectifs assez importants, le groupe le plus faible tournait autour de 22. Cette expérience a été brève car deux professeurs sont partis et le reste de l'équipe n'a pas été intéressé.

Je voudrais maintenant insister sur la mise en place actuelle. L'ensemble de l'équipe (nous sommes 7) n'a pas adhéré immédiatement. Deux étaient réticents au début, puis ils se sont laissés emmener par le courant. Et en définitive, les 7 professeurs ont participé à l'expérimentation cette année.

L. Covo

Pour l'anglais, sur une équipe de 15 professeurs, 4 ne sont pas véritablement concernés (ils ont des classes européennes, des classes préparatoires ou des classes post-bac) : 2 étaient très réticents et le sont restés. L'expérimentation a eu lieu avec 8 collègues et a bien fonctionné. Il est important de souligner que tous les collègues concernés ont toujours participé aux réunions de concertation et que la valorisation du travail d'équipe a été effective. Le soutien de l'équipe de direction n'y est pas pour rien, en particulier pour ce qui est de l'organisation.

A ce stade, il reste beaucoup d'aspects à résoudre, que je vais faire en sorte de présenter en pesant bien chaque point :

- la lourdeur de la concertation qui est un problème pour les équipes ;
- des effectifs qui potentiellement peuvent être élevés ;
- la gestion des flux d'élèves en cours d'année, sachant que dans un lycée comme le nôtre les arrivées de nouveaux élèves sont assez fréquentes ;
 - la perte du repère groupe-classe pour les élèves ;
 - la question du suivi pédagogique aussi bien pour les conseils de classe que pour les réunions parents/professeurs, puisque un même collègue avait fréquemment des élèves issus de six divisions différentes (le travail ayant porté sur 15 groupes) ;
 - la question de la rétribution, de la prise en compte des heures de concertation ;
 - la démotivation persistante de quelques élèves, qui existe même si elle n'est que marginale ;
 - le flottement, en début d'année, pour l'évaluation appelée "évaluation de positionnement".

M. Jandik

Ce que j'ai évoqué concernait le passé. Je voudrais exposer maintenant comment nous avons procédé cette année.

Tout d'abord, des tests communs avaient été promis en juin par le rectorat. Mais comme nous n'avons rien reçu, nous avons élaboré localement nos tests, chacun selon sa langue et sa sensibilité.

Pour l'allemand, nous avons accueilli tous les élèves le jour de la rentrée, chaque professeur prenant le nombre donné d'élèves qu'il devait avoir en charge. Nous avons expliqué aux élèves ce que nous

prévoyions de faire. Ils ont passé une première heure de test le lendemain et une deuxième heure le surlendemain. Il s'agissait d'une sorte de bac écrit adapté aux secondes, avec un texte qui servait de base à la compréhension de l'écrit, des questions de compétence linguistique (même si ça ne se fait plus du tout) et de l'expression écrite. La correction de ces tests nous a permis de constituer des groupes de niveau (oui, nous n'aurions pas dû, mais c'est ce que nous avons fait !).

En janvier, nous avons fait passer un nouveau test commun, et nous avons ajouté une épreuve de compréhension orale, avec l'aide de l'assistante d'allemand, en utilisant des tests de la banque de données fournie en 1997.

Pour l'anglais et l'espagnol, les tests de l'évaluation nationale de l'entrée en seconde ont été utilisés. Ils sont parvenus tardivement, et les tests pour les hispanistes ont été passés trois semaines après la rentrée. En anglais, un protocole d'évaluation de l'expression orale a été élaboré, mais malheureusement il n'a pas pu être mis en œuvre.

Les erreurs de répartition des élèves ont été corrigées au coup par coup durant l'année, pour l'anglais et l'espagnol. Pour l'allemand, elles ont été corrigées grâce au test organisé en janvier.

Nous avons certainement commis des erreurs et nous en reparlerons dans les ateliers.

C. Espinosa

En ce qui concerne l'espagnol, il faut reconnaître qu'un certain flottement s'est produit pour la définition du concept des compétences.

Pour ce qui est de l'évaluation, le rectorat nous a fait parvenir des tests qui venaient de l'académie de Toulouse, mais ils ne convenaient pas car ils concernaient essentiellement l'espagnol LV1. On a refait un test d'évaluation avec une partie compréhension orale, une partie compréhension écrite et une partie expression écrite.

L. Covo

On a fait à peu près la même chose en anglais.

Je voudrais faire un bilan de la première année d'expérimentation. On a apprécié la relative limitation des effectifs et également l'abolition de la distinction entre LV1 et LV2 et la valorisation du travail d'équipe. L'accueil favorable des familles (dont les fédérations de parents d'élèves se sont fait l'écho) ainsi que les résultats positifs des enquêtes proposées aux élèves ont été encourageants. Ces enquêtes ont été réalisées avec l'ensemble des élèves germanistes et avec la majorité des groupes d'anglicistes et d'hispanisants. Concernant la question de la reconduction du dispositif, l'accueil a été favorable à 90% et, concernant la question de la limitation de la mobilité, 80% des élèves ont souhaité qu'elle soit limitée.

Pour faire aboutir le projet l'an prochain, nous demandons avec force que les effectifs soient limités à 24 élèves par groupe, sinon l'expérimentation risquerait d'être vidée de son sens.

Nous serions heureux également de pouvoir disposer d'outils d'évaluation pour pouvoir mieux positionner les élèves sur la base de leurs compétences orales. C'est vraiment la compétence d'expression orale qui est apparue comme la plus déficiente, même si nous savons que les élèves ont du mal à surmonter leur timidité.

La question de la meilleure date pour les tests de positionnement reste posée (et on en reparlera certainement dans les ateliers). En début d'année, avec la capacité d'oubli qui est grande, ils posent des problèmes. Nous tenons aussi à attirer l'attention sur les problèmes qui concernent l'évaluation en cours de formation : si l'on s'attache en priorité aux progrès des élèves qui rencontrent le plus de difficultés, que fait-on des contraintes et des exigences ultérieures ? (et l'on pense évidemment au bac).

Afin de rendre l'évaluation en fin de seconde non seulement positive, mais aussi lisible - c'est-à-dire exploitable par les conseils de classe de fin d'année qui sont des conseils d'orientation - nous suggérons d'envisager un test différencié à trois niveaux de performance au terme de cette classe de détermination.

PRÉSENTATION PAR L'ÉQUIPE DU LYCÉE JEANNE D'ARC

- *Lahsen MRIOUAH, proviseur adjoint*
- *Françoise PATARD, professeur d'allemand*
- *Alain DARDAINE, professeur d'anglais*
- *Claudie DISKUS, professeur d'espagnol*

L. Mriouah

Je suis le proviseur adjoint du lycée Jeanne d'Arc de Nancy et je suis accompagné par trois collègues, professeurs d'allemand, d'anglais et d'espagnol.

Nous avons été sollicités, au mois de mai, pour ce projet par Madame Millet, IA-IPR d'allemand et nous avons décidé, avec les collègues des trois langues, de nous lancer dans l'expérimentation. Nous avons 850 élèves dans notre établissement, avec 9 classes de seconde. Cela aurait été trop lourd de démarrer l'expérimentation dans les 9 classes de seconde, c'est pourquoi nous avons décidé de ne la lancer que dans 4 classes (45% des effectifs) constituées de la façon suivante :

- ◆ 2^{nde} A : Allemand 1 - Anglais 2
- ◆ 2^{nde} B : Anglais 1 - Allemand 2
- ◆ 2^{nde} C et D : Anglais 1 - Espagnol 2

Nous avons décidé de travailler par **groupes de performance**. Dans chaque classe, trois groupes de performance ont été retenus :

- ◆ Groupe A : Performance "basse"
- ◆ Groupe B : Performance "moyenne"
- ◆ Groupe C : Performance "haute"

En ce qui concerne les moyens et les horaires, nous avons tenu à ce que l'horaire de chaque élève soit au minimum l'horaire de la LV1 de seconde, c'est-à-dire trois heures. Pour cela, nous avons bénéficié du soutien du rectorat qui a augmenté la DHG de 6 heures, et nous avons également pris sur nos propres moyens.

Les groupes A et B ont ainsi pu bénéficier de deux heures en groupe entier, d'une heure de module, et d'une heure d'aide individualisée par quinzaine.

Le groupe C (performance haute) a eu 3 heures non dédoublées.

Les groupes ont été constitués dès la semaine de la rentrée, après une évaluation portant sur l'expression écrite et orale en allemand, sur l'expression écrite seulement en anglais et en espagnol.

Nous n'avons pas fixé de règles a priori pour les effectifs de chaque groupe et toute latitude a été laissée aux enseignants pour les constituer. Cependant, nous tenions à un alignement systématique des trois groupes avec les trois professeurs afin de permettre une certaine "perméabilité" entre les groupes, notion que va développer Mme Diskus, professeur d'espagnol.

C. Diskus

Je vais intervenir sur cette notion de "*perméabilité*" pour les trois langues.

Pour tous, l'expérience repose sur la composition de trois groupes de compétence afin de mieux s'adapter à chaque niveau, de s'adresser à un public plus homogène pour faire progresser les élèves plus efficacement. L'on peut ainsi les faire passer dans un groupe "supérieur" ou leur donner la possibilité de combler leurs lacunes en rejoignant un groupe moins fort. Nous sommes nous aussi dans l'erreur puisque nous constituons des groupes fort, moyen, faible, même si l'étiquetage est "groupes de performance".

En tout cas, la *perméabilité* entre les trois groupes est une condition indispensable pour le bon fonctionnement du projet pédagogique. L'aspect psychologique est également très important, en liaison avec la crainte de "descendre" dans un groupe inférieur ou le désir de "monter" dans un groupe supérieur, ce qui est pour beaucoup d'élèves un facteur d'émulation appréciable. Les changements de groupe supposent une période d'adaptation pour les élèves qui doivent être aidés par les professeurs qui les accueillent. La concertation entre les collègues garantit une bonne connaissance des difficultés de chacun.

Cette période d'adaptation a été plus ou moins longue, de 8 à 15 jours en moyenne, en fonction du niveau exact de l'élève concerné et de sa personnalité. Nous avons constaté que les passages ne doivent pas être trop fréquents ou se faire trop rapidement, pour éviter que les élèves aient à repasser dans le groupe de départ.

Voici les critères que nous avons retenus pour les passages :

- Pour le passage dans un groupe "supérieur", sont pris en compte l'aisance de l'élève qui l'amène à se détacher nettement de ses camarades, à monopoliser la parole ou à s'ennuyer lors des mises au point ou des exercices, les efforts constants et les résultats encourageants qui témoignent de son désir de changer de groupe. Le changement récompensant ces efforts, l'élève a à cœur de travailler pour assurer sa place dans un groupe qu'il est fier d'avoir intégré.
- Pour le passage dans un groupe "inférieur", les critères sont : un décalage important avec le reste du groupe, une baisse de motivation et de travail parce que tout va trop vite et fait appel à des connaissances mal maîtrisées, une grande passivité et, souvent aussi, une demande claire pour échapper à une situation d'échec. Ces changements ne doivent toutefois se faire que si l'estimation du professeur rejoint le désir de l'élève. Il est très important que l'élève souhaite son passage pour que ce dernier soit utile.

Il faut faire preuve de prudence face à la demande ou au refus de passage de l'élève car les facteurs psychologiques sont importants : certains élèves, qui ont confiance en eux, veulent être valorisés et désirent passer dans le groupe "supérieur"; d'autres redoutent l'échec ou veulent "descendre" dans un groupe moins fort pour avoir de meilleurs résultats, pour fournir moins d'efforts, retrouver des camarades ou changer de professeur !

Parfois, il faut savoir maintenir dans un groupe des élèves qui rencontrent des difficultés si l'on estime que leurs chances sont plus grandes de progresser dans ce groupe qu'en passant dans un groupe moins fort où ils vont peut-être se laisser vivre, surtout si dans le groupe "inférieur" se posent des problèmes de motivation ou de comportement.

Nous avons eu le cas d'élèves qui sont passés du groupe B au groupe A et qui n'ont pas mis à profit cette opportunité de se remettre à niveau. Ils ont au contraire fourni moins d'efforts et accentué leur retard. Le changement n'est positif que s'il y a une ambiance de travail dans le groupe A et si les élèves sont réellement motivés.

A contrario des élèves du groupe A qui posaient des problèmes graves de comportement ont été envoyés en B ou même en C (en raison de leur comportement et non pas de leur niveau) pour garantir un meilleur fonctionnement de la classe. C'est un peu délicat de dire cela car cet usage de la perméabilité est discutable, mais il a permis de garantir de meilleures conditions de travail pour l'ensemble des élèves du groupe A.

Pour toutes ces raisons psychologiques et stratégiques, les trois groupes ont gardé une certaine hétérogénéité, même si elle était moins marquée que dans une classe dite "normale". Cette moins grande hétérogénéité a d'ailleurs joué un rôle moteur. L'homogénéité était plus grande dans le

groupe C, ce qui a été particulièrement apprécié et qui a rendu le travail plus intéressant, pour les professeurs et les élèves.

La situation s'est révélée plus complexe dans le groupe B, aussi bien de l'avis des professeurs que de celui des élèves. C'est un groupe de **confluence** qui est davantage perturbé par les départs et les arrivées d'élèves et qui a pu perdre momentanément sa cohésion et sa stabilité. Cela a gêné les élèves et compliqué le travail des collègues. C'est pourquoi, l'an prochain, nous souhaitons la création d'un *groupe moyen fort* et d'un *groupe moyen faible* pour affiner la répartition des élèves.

Toutes ces remarques ont montré que la *perméabilité* entre les groupes est un outil précieux, mais complexe, et qui doit être manié avec prudence.

L. Mriouah

Comme l'a dit Mme Diskus, cette *perméabilité* repose sur le travail en équipe qui ne peut se concevoir sans concertation. Pour permettre cette dernière, une heure par quinzaine a été accordée et mise dans le service des professeurs. Pour ne pas ajouter une contrainte supplémentaire, ces heures n'ont pas été placées formellement dans les emplois du temps. Et l'alignement systématique des groupes a permis aux professeurs de trouver plus facilement des moments pour cette concertation.

A. Dardaine

La concertation représente sans doute un point faible car nous sommes les héritiers d'une tradition individualiste et, même quand l'expérience est jugée positive, certains collègues demeurent réticents pour s'y associer.

Dans notre lycée, tout le monde est concerné : Madame le proviseur et le proviseur adjoint ici présent ont pris chacun un des groupes présentés pour le suivre et en diriger les conseils de classe. Cela représente un alourdissement du travail et, pour les professeurs, la présence aux conseils de classe prend des dimensions impressionnantes.

J'ai élaboré un questionnaire assez précis qui a été distribué à tous les collègues concernés, pour que nous ayons un bilan sur cet aspect de la concertation

L'heure par quinzaine qui nous a été allouée pour la concertation paraît un peu juste, mais en général les collègues ont trouvé que c'était une bonne mesure. La concertation avait lieu à peu près tous les quinze jours pour l'anglais et l'espagnol. Les germanistes ont jugé utile de commencer l'année scolaire par deux après-midi complètes de concertation. Ils ont ainsi examiné les questions de progression grammaticale et de choix des textes à moyen et à long terme.

En anglais, les moments de concertation ont permis de déterminer un programme minimum. Comme nous utilisons un livre "Broadways" qui panache les quatre compétences, nous avons pu choisir, à l'intérieur d'un thème donné, un certain nombre de documents de difficultés différentes, des approches et des zooms diversifiés.

En espagnol, la tâche a été plus difficile car les manuels sont moins adaptés.

Cette concertation a servi à déterminer le programme minimum et la progression grammaticale, à fixer la date et le contenu des tests ainsi que leur fréquence. Après correction, il était nécessaire d'analyser les résultats et de dresser un bilan afin de soutenir la démarche de perméabilité.

La concertation a également permis d'avoir un lien avec les IA-IPR puisque nous avons pu faire le point avec les trois inspecteurs des langues concernées en décembre et recueillir leur sentiment sur l'expérimentation en cours.

Une dimension informelle mais importante de la concertation a reposé sur les relations entre professeurs d'une même langue dans le même groupe, d'une même langue dans les deux groupes concernés, et entre professeurs de groupes différents. Tous ces contacts ont permis d'avoir une vision plus globale de l'expérimentation et, bien sûr, de mieux se connaître entre collègues et de pouvoir mieux suivre les élèves, en particulier ceux qui ont été concernés par la perméabilité.

Comme l'expérience sera reconduite en seconde l'an prochain et ne se poursuivra pas en première, l'habitude prise de se consulter entre collègues permettra de suivre plus aisément les élèves qui seront en première.

Nous avons ainsi appris à prendre en compte, dans notre approche pédagogique et dans notre enseignement, des exigences autres que nos exigences propres, à respecter des échéances, à travailler selon des normes définies en commun pour suivre les programmes, pour tenir les conseils de classe. Globalement, les collègues sont satisfaits et prêts à recommencer.

Il est certes possible d'améliorer le dispositif, en particulier en associant davantage les élèves et en les interrogeant régulièrement sur ce qu'ils pensent de l'expérience. Il y a en effet des décalages, pour les élèves des groupes de performance basse notamment, entre le jugement positif exprimé avec les professeurs de langues et le sentiment d'être enfermés dans un ghetto qui est confié au professeur principal. Les élèves étiquetés "performance basse" dans les deux langues ne vivent pas toujours bien cette situation d'autant plus que, avec le soutien dans les deux langues, ils ont 8 à 9 heures de cours par semaine. Nous allons donc concevoir un questionnaire anonyme que l'on fera remplir par tous les élèves concernés et interroger les parents eux aussi.

L. Mriouah

Pour les germanistes, la concertation avait commencé dès le mois de juin. Les professeurs d'allemand avaient souhaité mettre en place une forme un peu particulière d'expérimentation, que l'on pourrait appeler "**bain linguistique**" auquel serait consacrée une demi-journée toutes les trois semaines. Ce n'était pas simple à mettre en place dans l'emploi du temps, mais nous y sommes parvenus grâce à un échange de service. Mme Patard va vous présenter cette forme de travail.

F. Patard

Je précise tout d'abord que les trois collègues d'allemand ont participé à ces après-midi organisées le mardi de 14h à 17h.

C'était un défi pour les élèves, et pour les professeurs aussi. Durant ces après-midi, le travail de toute la classe est organisé autour d'un projet et de sa réalisation concrète. Le projet s'inscrit dans le cadre d'une progression, et il est véritablement ancré dans les programmes : il a pour objectif d'améliorer les savoirs et les savoir-faire des élèves. Chaque projet privilégie une ou deux compétences et on peut parler d'une dominante soit écrite soit orale, soit de compréhension soit d'expression. Ne retenir qu'une seule compétence serait inauthentique dans un tel contexte d'échanges, de communication.

Concrètement, en début de séance, un projet est présenté par écrit.

Par exemple : *"Vous venez de lire une annonce dans le journal. La pinacothèque de Munich recherche un guide pour l'exposition temporaire du peintre Dürer. Comme vous avez besoin d'argent de poche, vous voulez absolument obtenir ce poste. Vous vous documentez sur l'œuvre et la vie du peintre et vous vous présentez à l'entretien d'embauche. Vous aurez 6 minutes pour convaincre le jury que vous êtes le meilleur candidat."*

Bien entendu, le texte est donné en allemand !

La tâche finale implique la recherche d'informations à partir de différents supports, avec l'aide de l'assistante. Les élèves sont répartis en groupes et se retrouvent pour une mise en commun des informations, sous forme d'échanges entre les élèves. Suit une phase de préparation, avec répartition des rôles, sélection des informations, trame d'une saynète, article à rédiger. Enfin, la réalisation de la tâche constitue le moment fort de l'après-midi.

Tous ces projets sont suivis d'une séance de fixation des connaissances et d'une évaluation acceptée de bonne grâce par les élèves.

Les élèves trouvent cette expérience très positive (100% de satisfaction). Ils jugent le projet motivant. La notion de plaisir revient très souvent et ils apprécient l'ambiance créée au cours de ces après-midi. Ils trouvent cette forme de travail stimulante, ils apprennent plus rapidement et

retiennent mieux des éléments utiles qui donnent un sens à leur apprentissage. L'allemand n'est plus perçu comme un objet d'étude mais comme un moyen de réaliser des tâches qui les mettent dans des situations plus proches de la réalité que la situation de classe.

Le bilan fait par les professeurs, qui sont prêts à poursuivre l'an prochain l'expérimentation, est également très positif. Il semble très important que chaque projet débouche sur une réalisation matérielle, concrète dont il reste une trace : des banderoles, des panneaux ; des vidéos à présenter à d'autres ; des pages pour le site ou le journal du lycée. Il est important pour les élèves que l'on reconnaisse leur travail et ils auraient tous eu envie d'être ici aujourd'hui.

L. Mriouah

A la rentrée prochaine, nous avons décidé de ne pas poursuivre l'expérimentation avec ces élèves, en classe de Première. Mais nous la reprendrons avec l'ensemble des classes de Seconde, avec la perspective de poursuivre en Première, à la rentrée 2003, et d'impliquer l'ensemble du lycée, à la rentrée 2004.

Au lycée Jeanne d'Arc, nous croyons à ce dispositif car nous avons une culture de longue date qui consiste à favoriser l'enseignement des langues vivantes. Nous ne raisonnons pas en termes de classes, mais en termes de groupes de langue, avec des effectifs qui ne dépassent jamais 25 élèves. Nous savons organiser des emplois du temps avec 3 classes et 4 professeurs et nous continuerons à savoir le faire.

TABLE RONDE (PREMIÈRE PARTIE)

INTERVENTIONS DES RAPPORTEURS DES ATELIERS

(Atelier 1 : Alain POTRON ; Atelier 2 : Daniel BLARY ; Atelier 3 : Claude ROLLET ; Atelier 4 : Robert VIALE)

Les comptes rendus des ateliers 1, 2, 3 et 4 reflètent les aspects essentiels des échanges qui se sont déroulés dans le cadre de ces ateliers.

Les mêmes thèmes de réflexion ont été proposés aux participants des différents ateliers. Dans chaque atelier, les trois axes retenus pour les échanges et la réflexion ont été les suivants : l'articulation entre les compétences et le regroupement des élèves, l'organisation pédagogique et matérielle, les modalités de suivi et d'évaluation des élèves.

Les points de vue présentés dans les comptes rendus sont souvent divergents et parfois contradictoires : ils traduisent la diversité des approches et la dimension de recherche que comporte toute nouvelle démarche, comme c'est le cas pour les nouveaux modes d'organisation testés dans le cadre de l'expérimentation en cours.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER N° 1

Animateur : Françoise LANG

Rapporteur : Alain POTRON

Quelle articulation entre les compétences ?

◆ La problématique de départ repose sur un problème de terminologie, de définition du mot « compétences » (capacités ? aptitudes ? besoins ? niveaux ? etc...).

⇒ Quelques (rares) participants restent attachés à la notion de « niveau » pour organiser des groupes homogènes, considérant que la perméabilité entre les groupes peut en limiter les effets négatifs.

La très grande majorité des participants reconnaît le rejet de la notion de « niveau » comme justifiée. (Pour son effet démobilisateur dans les groupes étiquetés « niveau faible », pour sa prise en compte excessive, trop exclusive de l'évaluation – bilan des performances des élèves, par exemple).

⇒ Le mot « compétences » est à prendre dans le sens qu'on lui donne dans la pédagogie des langues vivantes : les quatre compétences.

• Deux considérations majeures justifient ce choix :

- Les élèves ont souvent des besoins et des capacités différents dans les quatre compétences (d'où la notion de « groupes de besoins » qui a été proposée comme plus acceptable que celle de « groupes de niveau », par exemple).

- Dans l'apprentissage des langues vivantes, comme dans beaucoup de domaines, une « spécialisation », une densité plus forte du travail dans une ou deux compétences pendant un temps limité sera plus efficace qu'un émiettement du travail dans les diverses compétences et dans le temps.

• MAIS si le travail au sein des groupes privilégiera une ou deux compétences, il ne devra pas (et, d'ailleurs, ne pourra pas) éviter de travailler les autres compétences. Deux raisons à cela :

- Tout travail langagier met en œuvre plusieurs compétences.

- Il serait très préjudiciable aux capacités y compris aux acquis des élèves dans telle ou telle compétence que cette compétence soit « oubliée » et ne soit pas travaillée pendant des mois, voire une année.

◆ Ces réflexions ainsi que le désir de ne pas faire l'amalgame entre compétence et niveau, mais, au contraire, de dépasser ces notions, conduisent à la notion de transversalité des processus. Certaines stratégies, certains processus mentaux sont communs à plusieurs compétences (repérer, inférer, émettre des hypothèses, etc...). Il s'agira donc de s'orienter vers des activités ciblant ces processus mentaux.

⇒ Nous allons donc vers un recentrage sur la notion d' « activités » et, peut-être conséquemment, de « supports » (exposés, vidéo, documents sonores ou visuels, etc...) qui mettent en œuvre un certain nombre de ces processus, de ces savoir-faire.

⇒ Ce cheminement privilégie le travail d' "entraînement à ... " plutôt que celui d'évaluation.

- Constituer des groupes de niveau revient à prendre en compte essentiellement l'évaluation des performances des élèves.

- Organiser des groupes à partir des processus mentaux intervenant dans les différents domaines permet de s'inscrire dans un itinéraire d'apprentissage des savoir-faire nécessaires.

⇒ MAIS il y a des risques à éviter :

- Celui d'une trop grande « atomisation » des exercices (d'apprentissage comme d'évaluation d'ailleurs) qui dénaturerait le rapport à la langue et leur ferait perdre toute authenticité.

- Ne pas systématiquement partir des manques, des besoins criants, mais penser aussi à s'appuyer sur ce que les élèves maîtrisent pour créer une dynamique de l'apprentissage.

⇒ Deux pistes de travail, deux grandes activités linguistiques sont proposées à cause de la multiplicité des compétences, des aptitudes qu'elles mettent en œuvre.

• L'entraînement à la prise de notes (quelles compétences sont mises en œuvre quand on prend des notes ?).

• L'entraînement à la prise de parole (qui est d'autant plus fondamental qu'on ne peut écrire que ce que l'on sait dire). Différents types de situations sollicitant la prise de parole ont été évoqués.

- La prise de parole spontanée (Dans la phase de découverte d'un document : on laisse les élèves s'exprimer).

- La prise de parole contrainte (Le professeur interroge).

- La prise de parole semi-contrainte (Dans la phase de réactivation des séances précédentes, par exemple).

- La prise de parole auto-corrective (L'élève se corrige).

- La prise de parole dialoguée (Pairwork, etc ... mais avec la présence active du professeur).

- La prise de parole « volante » (Réaction d'un élève face à des échanges en classe. Correspond à « une envie de parler »).

- La prise de parole en continu (Qui se construit et dure un certain temps).

• Ces dernières remarques nous conduisent à la constatation du paradoxe fondamental qui subsistera, plus que jamais, entre l'enseignement, le cursus des langues vivantes au lycée et leur évaluation finale. Cette réorganisation de l'enseignement des langues vivantes, en réaffirmant l'existence des quatre compétences et la nécessité de les travailler toutes, ou, en tout cas, que les élèves visent de bonnes aptitudes dans toutes, revalorise l'oral ... qui n'est pas évalué au Baccalauréat.

Quelle organisation pédagogique et matérielle ?

Tout d'abord, l'atelier réaffirme un principe absolu, mais pas toujours facile à mettre en œuvre : l'organisation matérielle doit être au service de la pédagogie, et non l'inverse.

⇒ Cette réorientation pédagogique nécessite de repenser la gestion de l'espace et du temps.

En particulier, elle nécessite des alignements spécifiques, des « barrettes » permettant, par exemple :

- Le brassage des LV1 et des LV2 (le droit à l'horaire LV1 pour tous, implicite dans le paragraphe B de la note de service n° 2001-158 du 24/08/01, est réaffirmé).
- Le passage des élèves d'un groupe à un autre en cours d'année.

⇒ Un grand nombre de contraintes et de problèmes ont, bien sûr, été évoqués.

• Ces contraintes varient beaucoup suivant la taille et la nature de l'établissement, les sections et les options qu'il propose (l'enseignement technique, par exemple, semblerait plus problématique que l'enseignement général).

• Exemples de problèmes ou de contraintes signalés :

- Problèmes d'espace (les locaux).
- Problèmes d'équipement ou de matériel insuffisant.
- Problème du remplacement des professeurs malades.
- Contrainte des options multiples.
- Contrainte des TPE.
- Problème des classes spécifiques ou « à projet » (Classes à PAC, Européennes, etc...).
- Problème d'emploi du temps des professeurs.
- Le plus gros problème étant, évidemment, celui des effectifs des groupes si nous restons strictement dans le cadre d'absence totale d'augmentation des moyens (DHG – « Moyens constants »). Si la moyenne des effectifs des groupes de langues vivantes est à 30 ou 32, il devient absolument nécessaire de retirer une dizaine ou une douzaine d'élèves à cet effectif pour former un groupe travaillant plus particulièrement l'expression orale. Le groupe parallèle travaillant d'autres compétences doit-il comporter 40 ou 42 élèves ?

⇒ Des possibilités d'adaptation existent toutefois pour atténuer les problèmes et les effets négatifs des contraintes mentionnées.

• Une organisation « à géométrie variable », l'utilisation « souple » des moyens est parfois possible. Par exemple :

- On peut jouer sur le rapport heures élèves / heures professeurs.
- On peut moduler les horaires sur l'année (principe de la « globalisation » des moyens).
- On peut moduler les horaires d'une langue à l'autre en fonction des besoins des élèves (sans qu'il y ait des langues « profiteuses » et des langues « victimes » toutefois !).

• La « géométrie variable » peut jouer aussi dans l'extension de l'expérimentation : la division en groupes travaillant une ou deux compétences en "majeure" peut ne concerner qu'une partie des classes d'un niveau ou qu'une partie des horaires d'une classe.

⇒ Cela dit, les expérimentations en cours nous ont montré que la plupart des équipes expérimentatrices ont eu besoin et ont bénéficié d'une petite « rallonge » horaire accordée soit par l'établissement, soit, même, par le rectorat.

Quelles modalités de suivi et d'évaluation des élèves ?

◆ Plusieurs types d'évaluations sont à considérer :

⇒ Nécessité d'une évaluation initiale « diagnostique » ciblant la maîtrise ou l'absence de maîtrise des compétences qui seront développées dans les groupes.

Ce type d'évaluation n'est pas évident à concevoir (certains ont même souligné le « trop haut degré de technicité » de cette évaluation pour un professeur « lambda »).

Si l'évaluation de départ est une simple évaluation-bilan, on s'oriente vers la constitution de groupes de niveau.

⇒ Nécessité d'évaluation en cours d'apprentissage.

- Pour valoriser l'apprentissage (il s'agit de tendre vers une évaluation positive : prise en compte des progrès de l'élève, plus que rapport de ses performances à des normes externes).

- Pour évaluer l'opportunité des changements de groupe éventuels.

⇒ L'évaluation en fin de parcours pose des problèmes particuliers. Quelles compétences évaluer (toutes ou uniquement celles travaillées ?). Comment intégrer cette évaluation dans le bulletin de l'élève ? L'utilisation de cette évaluation pour décider du passage dans la classe supérieure (seconde → première, par exemple) pose des problèmes d'harmonisation, de "lisibilité" des résultats (par une commission d'appel, par exemple).

◆ L'évaluation de l'oral, incontournable à une étape ou à une autre du cursus, pose des problèmes spécifiques.

La prise de parole doit se faire en situation, par exemple.

Des outils adaptés doivent être conçus pour ce type d'évaluation. Certains existent déjà (Portfolio des langues – Grille européenne – Tests d'évaluation de la compréhension auditive de l'Evaluation Nationale à l'Entrée en 2^{de} ou de l'expérimentation de la réintroduction d'une évaluation de l'Oral au Bac en LV1 des années 1997 à 2001).

Autre problème soulevé par des expérimentateurs : des difficultés de calendrier.

◆ Là encore, quelques réactions contre l'incohérence déjà soulignée. Les modalités de l'enseignement, de l'apprentissage, du « cursus », et, d'autre part, les modalités de l'évaluation terminale de ce cursus sont interactivement liées ou, du moins, devraient l'être. Or, qu'évalue-t-on au Baccalauréat ?

COMPTE RENDU DE L'ATELIER N° 2

Animateur : Brigitte MILLET

Rapporteur : Daniel BLARY

Trois points ont été étudiés

1) Articulation entre les compétences et le regroupement des élèves

Les expérimentations présentées au cours de l'atelier se sont déroulées le plus souvent sur la base du regroupement des élèves par groupes de niveaux. Les avantages et les inconvénients de cette répartition ont été évoqués par les différents participants. On note en particulier une satisfaction à court terme, en raison de niveaux plus homogènes pour l'enseignement, à laquelle succède une lassitude due à la pesanteur générée par les groupes faibles.

Un échange s'est engagé ensuite sur d'autres possibilités de regroupement des élèves, cette fois en fonction des compétences linguistiques à développer : la compréhension de l'oral, de l'écrit, l'expression orale et écrite.

Ont été cités :

- des groupes constitués en fonction du niveau atteint par les élèves dans chacune des compétences en mettant l'accent sur les réussites.
- des parcours à trois temps, un par trimestre, constitués, à partir d'une dominante (exemple : compréhension de l'oral) sans exclure les autres compétences bien évidemment. Dans cet exemple la compétence d'expression orale est transversale à tous les groupes.
- des rotations de professeurs au cours de l'année sur les différents groupes de dominante ainsi que la spécialisation d'un professeur sur une seule dominante pour l'année scolaire de façon à réduire les recherches et la préparation des activités. Mais le plus souvent, l'élève reste avec le même professeur qui organise son enseignement sur l'année en fonction des trois dominantes.
- le recours à la pédagogie différenciée dans le cadre des classes à PAC par exemple, ou dans des espaces langues qui permettent de prévoir des menus à la carte, c'est-à-dire avec des objectifs différents selon les élèves.

On note la richesse des expériences menées, la volonté des personnels d'innover mais aussi les difficultés rencontrées pour modifier les règles habituelles de fonctionnement. On remarque aussi la frilosité de certains élèves à dépasser la notion de groupes-classes.

2) Organisation pédagogique et matérielle

L'innovation nécessite une articulation étroite entre le pédagogique et l'organisationnel. La seconde partie de l'atelier a donc été consacrée aux conditions de réussite de la mise en place d'autres modalités d'organisation des enseignements.

- La disparition de la distinction LV1, LV2, LV3 et le développement de groupes de compétences supposent des manières différentes de travailler, aussi bien pour les élèves que pour les professeurs, à partir d'une modulation des effectifs et des horaires des groupes élèves.
- D'autres répartitions des horaires hebdomadaires ont été abordées comme

- * l'organisation de deux ou trois sessions intensives de trois semaines dans chacune des langues. Pendant la session d'anglais, les élèves n'ont pas d'allemand, les heures d'allemand étant cédées à l'anglais et inversement.

* une organisation horaire variable d'une semaine sur l'autre : par exemple en seconde deux heures par semaine et trois heures de suite toutes les trois semaines.

Tous ces schémas d'organisation sont exigeants pour les emplois du temps et ne peuvent pas s'improviser. Ils constituent une priorité dans les établissements concernés. Les alignements de groupes ne sont pas possibles partout sur tout un niveau d'enseignement pour toutes les langues. Les alignements sont proportionnels au nombre de professeurs par langue dans l'établissement. Certains chefs d'établissement ont constitué plusieurs barrettes d'alignement, dans d'autres cas quelques classes seulement ont été retenues. On touche là aux limites de la transférabilité des expériences.

- Le laboratoire de langues et le laboratoire multimédia, les centres de ressources qui permettent de travailler par pôle et par menus deviennent une nécessité.

3) Evaluation et suivi

Trois moments sont retenus :

- Test initial pour déterminer le niveau initial des élèves dans chacune des dominantes.
- Test final dans les quatre dominantes avec critères et attentes communes.
- Test intermédiaire.

Les résultats obtenus dans chaque dominante pourraient être "traduits" en unités capitalisables ou capitalisées.

Un travail sur l'évaluation est nécessaire. Il conviendrait de recenser les outils existants.

Conclusions :

L'atelier a montré des tâtonnements, l'état d'une recherche pédagogique et organisationnelle encore embryonnaire.

Des idées sont apparues

- L'idée de projets fédérateurs par niveau : des activités spécifiques liées aux dominantes mises en valeur dans chaque groupe d'élèves.
- L'idée d'une hétérogénéité limitée des groupes ; une seule compétence défailante par groupe.
- La mobilisation indispensable de tous les acteurs : élèves, enseignants, personnels de direction, inspection.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER N° 3

Animateur : Raymond NICODEME

Rapporteur : Claude ROLLET

La composition des "groupes de compétences" :

Une participante exprime l'idée de beaucoup en disant que "les groupes de niveau sont incontournables". Quelqu'un ajoute que "en mettant les faibles ensemble, on les fait progresser". On rapporte que les groupes des "faibles" ont exprimé leur bien-être à se sentir entre égaux ; cela les aurait décomplexés et leur aurait permis de s'exprimer, ce qu'ils n'oseraient pas faire en classe entière. Au fil de la discussion, on se rend compte que le terme 'groupe de compétences' cache des groupes de niveaux. En fait, il faut éclaircir le terme de compétences qui dans l'esprit de certains correspond aux capacités langagières et dans l'esprit d'autres aux possibilités des élèves.

D'autre part, les participants ne le dissimulent pas, les groupes ont très peu évolué au cours de l'année et il n'y a eu que de rares passages d'un groupe à l'autre, les élèves exprimant de la réticence à quitter leur cocon.

Des inspecteurs affirment avec vigueur que les groupes de niveau ne constituent pas une solution et se révèlent inefficaces sur le long terme. Ils proposent des groupes de compétences avec une majeure et une mineure (Par exemple Compréhension auditive/ Expression orale), destinés à évoluer au cours de l'année.

Les rigidités du système :

Elles seront toutes passées en revue afin d'illustrer la difficulté (réelle) qu'il y a à transformer le système.

Le baccalauréat d'abord et son 'tout écrit' qui n'aide pas professeurs, élèves, ni parents à accorder de l'importance à l'oral.

La disparition sans explication de ***l'expérimentation de l'évaluation des compétences de l'oral en classe de première*** a un peu découragé les professeurs qui s'y étaient engagés souvent avec enthousiasme.

La notation : on rappelle que les élèves, les parents et le système scolaire demeurent attachés aux notes, souvent décisives pour l'orientation.

A ces arguments on répond que l'on n'est pas forcé de préparer le bac dès la seconde, qu'enseigner une langue vivante ce n'est pas seulement préparer au baccalauréat, que l'expérience en classe de première n'est qu'assoupie. Sur la question de l'évaluation, il est souligné que les élèves ne sont pas "naturellement" attachés à la note chiffrée mais qu'ils ont été habitués à ce système depuis leur plus tendre enfance. Une participante insiste sur l'opacité de la notation actuelle : Que signifie avoir 10 en anglais ? Qu'on sait le parler mais non l'écrire ? Qu'on ne connaît que la moitié de la langue ?

Le système doit être clarifié : les élèves eux-mêmes sont incapables de dire quel est leur profil (mais comment le sauraient-ils ?). Il faudrait tracer un parcours qui soit lisible par tous, en fait donner du sens à chaque leçon et au-delà à l'apprentissage d'une langue vivante.

Il existe des outils pour ce faire : on évoque le portfolio des langues, le cadre européen de références, les outils d'évaluation de la DPD ("banquoutils"), le diplôme de compétences en langues qui sont des aides précieuses, puisqu'elles fonctionnent à un double niveau, pragmatique et linguistique. Il serait bon que la DESCO apporte un éclairage particulier sur ces outils mal connus dans les établissements et sous utilisés.

Besoin de formation :

Le thème ne sera qu'effleuré. Peut-être est-il un peu tôt pour que les participants aient une vision précise de leurs besoins en ce domaine. Un participant évoque néanmoins une éventuelle formation "à des compétences autres qu'académiques" afin de pouvoir s'occuper plus efficacement des "groupes faibles".

Organisation matérielle :

Les problèmes matériels ne sont pas minces. Un proviseur indique que 98% des horaires sont bloqués. Il rappelle que les lycéens se sont mis en grève il y a deux ans pour protester contre la lourdeur de leur emploi du temps. Or, après la réforme des lycées, les emplois du temps sont encore plus chargés. Pourtant les professeurs de langue présents se plaignent tous d'un nombre insuffisant d'heures de langue.

Pour l'extension de l'expérimentation en classe de première, le problème des filières rend la gestion encore plus difficile.

Les enseignants disent que se concerter est très enrichissant; aucun ne regrette de l'avoir fait mais ils aimeraient que ce temps supplémentaire soit reconnu d'une façon ou d'une autre, ce qui n'est pas le cas. La lourdeur des effectifs est bien sûr rappelée.

On évoque la possibilité d'affecter les assistants en priorité en classe de seconde.

Un inspecteur, qui dit lui-même qu'il se veut provocateur, insiste alors sur le fait que ces réclamations, qui paraissent justifiées, peuvent se retourner contre les enseignants de langues : en effet, demander toujours plus de temps peut être compris comme l'aveu de l'impossibilité de remplir la tâche qui leur est confiée, à savoir d'enseigner deux langues vivantes à la très grande majorité des lycéens. En disant que cela est impossible, implique-t-on que l'on ne peut enseigner qu'une seule langue vivante ou alors qu'il faut réserver l'enseignement de plus d'une langue à un tout petit nombre? Il faut rappeler que la France est un des rares pays d'Europe à proposer ainsi à la quasi-totalité de sa population scolaire la possibilité d'apprendre deux langues vivantes.

Le temps consacré au groupe de travail n'a pas permis d'aller plus loin dans la discussion. Pour conclure de façon optimiste, il faut souligner que les expérimentateurs ont tous apprécié cette année et qu'ils se disent tous prêts à continuer.

COMPTE RENDU DE L'ATELIER N° 4

Animateur : Cristina de OLIVEIRA

Rapporteur : Robert VIALE

Objectifs des participants

Trouver des idées pour :

- mettre en œuvre une expérimentation qui leur semble intéressante ;
- améliorer l'expérimentation déjà en cours dans leur établissement ;
- élargir le projet aux classes de Première.

Observation préalable:

Les trois participants à l'atelier ayant pris part à l'expérimentation avaient mis sur pied des « groupes de niveau » et non des « groupes de compétences ».

Tous trois trouvent l'expérience positive pour leurs classes -les élèves de leur « groupe faible » se sont sentis valorisés et ont progressé plus qu'ils ne l'auraient fait dans une classe hétérogène.

1) Articulation entre les compétences :

Quand évaluer les compétences ?

* pour *la constitution des groupes* :

- *en début d'année*, mais pas nécessairement dans les premiers jours ? Un temps d'observation d'un mois ou davantage, pourrait permettre aux élèves d'exprimer leurs savoir-faire, leur savoir-être ? (mais la formation des groupes après ce long délai n'entraînerait-elle pas l'« instabilité » redoutée par les participants)

* pour *le suivi des progrès* :

- *en cours d'année*. Il doit s'agir d'une évaluation positive, soulignant les capacités de l'élève afin d'encourager ses efforts.

* pour *l'orientation* :

- *en fin d'année* - et peut être aussi *en cours d'année*.

Une « véritable » évaluation, commune à l'ensemble des élèves de l'établissement, sera nécessaire pour déterminer le niveau de chacun par rapport aux exigences de la classe de Seconde. Il ne faut surtout pas leurrer les élèves et les familles quant à leur niveau global réel.

Comment évaluer les compétences ?

Tous souhaitent pour l'avenir une évaluation distincte de chacune des quatre compétences. Le groupe se divise entre tenants d'une évaluation relativement globale pour chacune des compétences et défenseurs d'une évaluation extrêmement fine de chacune d'entre elles pour mieux définir la remédiation nécessaire à chacun.

Tous s'accordent néanmoins sur la nécessité *d'une évaluation rapide* pour ne pas écourter le temps d'enseignement.

Faut-il une évaluation nationale ou des évaluations par établissement ? Les deux possibilités doivent être offertes pour *respecter la sensibilité de chaque équipe pédagogique*. En revanche, *des outils pour l'évaluation de l'expression orale*, beaucoup plus difficiles à imaginer, sont ardemment désirés.

En outre, les langues à faible diffusion ont besoin plus que tout autres de documents d'évaluation de la compréhension orale à cause de la rareté des supports existants.

En début d'année, *une formation sur site* pourrait aider l'équipe engagée dans l'expérimentation à *s'approprier les outils* de la banque nationale d'outils d'évaluation et/ou à *aider l'équipe à créer*

certaines de ces outils. Ces formations offertes à l'ensemble des enseignants de langue de l'établissement pourraient *susciter l'intérêt chez des collègues plus réticents* qui auraient besoin d'être rassurés.

Quels regroupements d'élèves ?

Il s'agirait de groupes constitués à partir du niveau des élèves dans plusieurs des quatre compétences. Constituer un groupe sur une seule compétence a semblé très réducteur. Psychologiquement cela risquerait de ressembler à un groupe de soutien avec les effets pervers de sentiment d'infériorité et de démotivation que cela suppose.

Les questions ont tourné autour des modalités de constitution des groupes :

- groupes de lacunes, de faiblesses dans telles ou telles compétences ?
- groupes d'atouts, d'acquis dans telles ou telles compétences ?
- ou encore ***couplage d'un atout et d'une faiblesse*** ?

La première solution fait craindre des risques d'étiquetage négatif peu stimulant.

La dernière recueille la préférence des présents parce qu'elle permet de s'éloigner de la césure entre élèves faibles et élèves forts. Ce couplage permet de conserver ***une bonne hétérogénéité plus dynamisante***.

Combien de regroupements d'élèves ?

Pour des questions d'emploi du temps, tous sont d'accord pour dire qu'il ne sera guère possible de créer plus de ***trois groupes***.

Dans chaque groupe, les compétences choisies seraient travaillées en priorité mais les deux autres ne seraient pas oubliées.

2) Organisation pédagogique et matérielle :

Problèmes matériels :

Le regroupement « vertical » entre élèves de Seconde, Première et Terminale, proposé dans la Lettre de Cadrage, est repoussé comme impraticable par la majorité des présents.

La mise en oeuvre en Première et Terminale des nouvelles modalités de regroupement paraît très difficile aux chefs d'établissement présents.

La généralisation en classes de Seconde des nouvelles modalités de regroupement pourrait être freinée dans certains établissements par le ***manque de salles***, par des ***difficultés d'emploi du temps***, par le ***petit nombre d'enseignants d'une même langue***. Cela limitera forcément le nombre des groupes d'élèves.

Les petits lycées étant dépourvus des moyens et de la souplesse dont disposent les grands, la mise en place des nouveaux dispositifs y serait impossible même en Seconde. Il importe d'imaginer des modalités de regroupement applicables, sans surcoût, aux établissements de petite taille. L'atelier n'a pas de proposition à faire sur cette question.

Malgré toutes les difficultés évoquées, le souhait ***d'élargir l'expérimentation aux classes de Première*** est fortement affirmé par les équipes qui ont déjà participé à l'expérimentation en Seconde.

Questions pédagogiques :

S'appuyer sur la ***compétence forte pour faire progresser la compétence faible*** ? Cette proposition est jugée très judicieuse.

Charger les effectifs des groupes les plus forts pour alléger les plus faibles ? (*question qui concerne les « groupes de niveau », peut-être pas les « groupes de compétence » ?*). Cela reste limité parce qu'il n'est pas pensable de trop surcharger un membre de l'équipe par rapport à un autre.

Quelle *répartition du travail* entre le regroupement-classe et d'éventuels regroupements plus réduits ? Toute *liberté* doit être laissée à chaque équipe sur ce point *lors des concertations*.

Chacun rappelle que des groupes aux effectifs chargés sont un frein au progrès des élèves. Certaines expérimentations ont bénéficié d'une dotation supplémentaire et nombreux sont ceux qui insistent pour la voir reconduite lors de la généralisation. D'autres évoquent le principe de réalité : « toute expérimentation doit prévoir la généralisation qui se fait toujours à moyens constants ! » L'argumentation, qui consiste à dire que des groupes de compétences bien constitués devraient permettre d'atteindre de meilleurs résultats sans diminution des effectifs, a soulevé une forte opposition de la part des enseignants présents.

3) Modalités de suivi et d'évaluation des élèves :

Mouvement d'un groupe à un autre :

Des participants qui ont fait l'expérience de « groupes de niveaux » observent que le « groupe de confluence », intermédiaire entre celui des « forts » et des « faibles », a montré plus de difficultés que les deux autres, parce que perméable, instable. Faudrait-il, pour éviter ce problème, ne former que deux groupes ? Réponse : cela risque moins de correspondre aux besoins réels des élèves. Ces mouvements exigent une grande plasticité et adaptabilité de la part de l'élève sinon les bénéfices acquis dans le groupe initial sont de nouveau perdus.

Il serait préférable de *tenir compte des évolutions lors de la constitution des groupes de Première*.

Les mouvements d'un groupe à un autre, qui *déstabilisent l'élève*, ne seront pas nécessaires si l'évaluation initiale a été bien faite. On est alors dans une situation comparable à celle des cours de formation continue pour adultes faux-débutants : même si leur groupe n'est pas très homogène, une dynamique naît de l'interaction des élèves.

Si des mouvements d'élèves devaient quand même avoir lieu, peut-être serait-il préférable qu'ils interviennent à une date fixée par avance (mi-année par exemple).

L'hypothèse de confier un groupe à plusieurs professeurs n'est pas repoussée, en cas d'intérêt et d'aptitude plus particulière d'un enseignant pour telle ou telle compétence. Une certaine spécialisation des enseignants par compétences ne serait pas choquante.

Pour l'évaluation de suivi, *l'auto-évaluation est conseillée* par plusieurs participants, en recourant au *portfolio des langues* disponible sur le site du CIEP.

TABLE RONDE (DEUXIÈME PARTIE)

F. Monnanteuil

Les équipes engagées dans l'expérimentation ont manifesté le souhait de continuer.

On est au début d'un processus et, comme on ne voit clairement ni l'objectif ni les moyens pour l'atteindre, on cherche à donner du sens au regroupement des élèves. Une façon de donner du sens consiste à regrouper les élèves par niveau. Le groupe de niveau paraît intéressant car il permet de répondre à la nécessité de stabilité du groupe classe (pour les élèves alors que plus d'un tiers des enseignements ne s'adresse pas à un groupe classe entier ; pour les professeurs qui peuvent avoir besoin de temps pour asseoir leur autorité) et à celle de continuité dans l'action pédagogique.

Toutefois, si les groupes de niveau peuvent bien fonctionner dans le cadre d'une expérimentation, quand ce sont les professeurs motivés qui s'engagent, et les plus motivés qui prennent en charge les groupes faibles, l'efficacité risque de ne plus être la même quand toute une équipe doit s'investir.

Le groupe de compétence crée une certaine déstabilisation : si on regroupe des élèves pour travailler plus particulièrement une compétence, on va devoir travailler les autres compétences à un autre moment. Il faut approfondir le rapport entre les compétences et explorer la piste qui consisterait, dans le groupe de compétence et sur une partie de l'horaire, à orienter très fortement le travail sur une compétence, les autres compétences étant travaillées pendant le reste de l'horaire qui apporterait la stabilité nécessaire. Cette piste est à explorer car c'était l'esprit des modules, mais la réalité a été autre, et la notion de compétence n'était alors pas aussi avancée.

Il convient de revenir sur la formule "niveau de compétence" qui est présente dans la note de service d'août 2001 : elle est déstabilisante car elle associe un élément statique "niveau" à un élément dynamique "compétence".

Si on met l'insistance sur niveau, comme cela a été le cas, on insiste sur l'évaluation : on évalue avant, on évalue pendant, on évalue après ... parce qu'on est sensible à l'aspect figé du niveau.

Si on définit la compétence comme la capacité à mobiliser des ressources, on se demande comment s'apprend une compétence, ce qui permet de progresser en compréhension orale, en compréhension écrite On doit arriver à introduire la notion d'apprentissage à l'intérieur de la notion de compétence et à poser le développement d'un processus qui suppose un aspect dynamique.

Les épreuves du Bac qui vont entrer en vigueur montrent que, pour obtenir un résultat satisfaisant, il faudra bien apprendre à progresser en compréhension écrite et en expression écrite (puisque, sauf en série L, c'est autour de ces deux compétences que se fera l'évaluation).

Il n'y a donc pas de contradiction entre le développement des compétences que l'on recherche et l'évaluation au Bac (même si, actuellement, cette évaluation porte rarement sur les compétences orales).

Le Bac n'est pas tout et il ne faut pas attendre que le Bac - qui pose le problème de la place de l'oral et pas de la place des compétences - change pour faire évoluer l'enseignement des langues. De toute façon, l'image de cet enseignement évolue et l'importance de la maîtrise des compétences orales s'affirme comme le montrent les évaluations diagnostiques et les évaluations bilan conduites par la DPD : en 2003, la compréhension orale figurera dans l'évaluation bilan de fin de 3e et la compréhension orale ainsi que l'expression orale dans l'évaluation bilan de fin d'école primaire.

Le mouvement en cours est profond et c'est bien l'affichage des quatre compétences qui permet de travailler l'oral, en n'isolant pas les compétences et en réfléchissant à l'articulation entre elles.

Pour tenir compte des difficultés évoquées, et pour répondre au souci légitime d'une stabilité, d'une sécurité nécessaire, il convient d'essayer de mettre l'accent sur une compétence pendant une partie de l'horaire.

Si on veut être efficace, on met l'accent sur les compétences orales à l'entrée au lycée pour une partie de l'horaire. Le fait d'insister sur une compétence, en commençant par les compétences orales, peut être un moyen pour "motiver" les élèves. Et l'on essaie de voir comment se construit une

compétence, ce qui est plus immédiatement perceptible sur l'oral que sur l'écrit qui est plus formalisé.

Grâce à la concertation, au travail en commun, l'équipe pédagogique se fixe un objectif dans les compétences orales à atteindre prioritairement en fin de 2^{nde} et observe ce que cela donne.

Il faut se fixer un objectif réaliste, mais s'en fixer un, introduire un élément de dynamique, sortir de la vision statique induite par le "niveau de compétence".

C. Rollet

L'utilisation du *Portfolio* (téléchargeable sur le site du CIEP) peut favoriser cette dynamique, aider à faire des étapes, à donner du sens. Il est également utile de se reporter au B.O. N° 22 du 30 mai 2002 (cf. Diplôme de compétence en langue).

C de Oliveira

Si on travaille une seule compétence, on risque de tomber de nouveau dans le travers des groupes de niveau avec, pour la même compétence travaillée, le groupe faible, le groupe

N'est-il pas possible d'envisager de réunir deux compétences, une forte et une faible, dans le même groupe de compétence.

Et puis, cela n'est pas la même chose si c'est sur une partie de l'horaire ou sur la totalité.

A. Scoffoni

Il ne s'agit pas, quand on parle de l'organisation en groupes, de travailler une seule compétence à la fois, ce qui peut se faire aisément en classe en insistant sur telle ou telle compétence, mais plutôt de définir une dominante et de l'associer à une compétence moins bien maîtrisée. Si l'on considère que la classe de seconde se fixe comme objectif prioritaire le développement des compétences orales et de la compréhension de l'écrit, on peut expérimenter le schéma suivant :

Trois classes permettront par exemple de constituer quatre groupes : deux groupes associeront la compréhension orale et l'expression orale. Les élèves y seront affectés, après avoir été évalués, parce qu'ils sont bons dans l'une ou l'autre de ces deux compétences. On s'appuie ainsi sur les points forts détectés. Les deux autres groupes correspondent à un profil différent d'élèves : ceux qui ont de bons résultats en compréhension de l'écrit, compétence sur laquelle on s'appuiera pour développer l'expression orale. Ces deux compétences seront ainsi associées. En janvier, les élèves changeront de groupe et donc de dominante jusqu'à la fin de l'année.

Il s'agit de travailler en groupes de compétence (LV1, LV2, LV3) seulement sur une partie de l'horaire, le reste du temps se déroulant en groupes classe (LV1, LV2 et LV3 distinctes). La partie de l'horaire dévolue respectivement au travail en groupe et au travail en classe entière est à fixer dans chaque établissement en gardant tout de même à l'esprit qu'il convient de privilégier le travail en groupe afin d'accélérer les progrès dans les compétences visées.

F. Monnanteuil

Dans les deux cas, les groupes fonctionnent avec l'accent mis sur l'expression orale, les uns à partir de la compréhension orale et les autres à partir de la compréhension écrite.

L. Capdevila

La question des niveaux est source de confusion car nous raisonnons souvent par rapport à un niveau global, à une note : l'élève vaut tant.

La notion de compétence s'oppose radicalement à la notion de niveau global. Il s'agit des compétences (au pluriel) : qu'est-ce que l'élève est capable de faire en langues ?

C'est une tout autre perspective que nous nous proposons : la maîtrise de deux langues. Au sortir de l'enseignement secondaire, nous voulons que les élèves soient capables de faire face à un certain

nombre de situations. Il faut travailler des compétences, favoriser l'évolution dans les différentes compétences, en fonction des profils des élèves, par des pratiques de type "atelier".

Par ailleurs, il faut être conscient d'être engagé dans un processus évolutif quand on expérimente. On part d'un cadre ancien qui ne correspond pas à ce vers quoi on va.

Mais, si on y va, il convient de le faire avec réalisme et en évitant le travers de ne retenir que les obstacles.

Il en est ainsi pour le Bac : il n'est pas nécessaire d'attendre que le Bac soit bouleversé pour avancer, sinon l'on pose que l'on ne sait que préparer les élèves au Bac et pas faire en sorte qu'ils parlent anglais, allemand ...

Il en est de même pour les horaires : sur la base de l'horaire-professeur, toutes les heures attribuées aux langues, comme cela est indiqué dans la circulaire *Préparation de la rentrée 2002 dans les lycées d'enseignement général et technologique* (cf. B.O. N° 16 du 18 avril 2002) doivent être utilisées dans le sens souhaité.

Une participante, professeure

La participante intervient pour déplorer, comme le font beaucoup de ses collègues, la suppression de la compétence linguistique, "bon outil pour enrichir l'expression des élèves".

F. Monnanteuil

C'est l'inspection générale qui a proposé cette suppression. La compétence linguistique avait été introduite au moment où l'écrit qui concernait la série A avait été étendu à la série B. Elle jouait le rôle de la question de cours, mais l'on faisait fausse route car elle débouchait sur une forme de bachotage avec des pratiques de classe artificielles fondées sur l'entraînement à la compétence linguistique (travail accentué sur des éléments pas toujours en rapport avec la fréquence de ces éléments dans la langue).

Pour mettre fin à la dérive qui se produisait avec une faible représentativité des éléments de langue travaillés, une influence négative sur le support de compréhension choisi et sur les pratiques de classe mises en œuvre, il est apparu nécessaire d'afficher clairement l'objectif de l'enseignement des langues en termes de développement des compétences ainsi que la nécessité d'évaluer ces compétences dans le cadre de la certification finale (même si, actuellement, ce sont essentiellement les deux compétences de compréhension écrite et d'expression écrite qui sont évaluées).

On fait en sorte d'obtenir que l'élève ait des ressources dans sa boîte à outils et qu'il soit en mesure de les mobiliser et on fait un pas vers une évaluation plus authentique par rapport à la spécificité de la discipline langues. On se pose la question de savoir comment se construisent les compétences, on affirme la nécessité de construire, par exemple, la compétence d'expression écrite et on ne s'en tient pas à son utilisation dans un cadre figé.

L'objectif est toujours d'arriver à construire des compétences.

B. Millet

Une demande de précisions est faite pour ce qui est de façon dont s'organise la partie de l'horaire avec le travail sur les compétences, avec la suppression de LV1 et LV2, et l'autre partie de l'horaire pendant laquelle le travail ne se fait pas dans les groupes de compétence.

A. Scoffoni

Madame Scoffoni répond à la demande de précisions.

Trois compétences interviennent dans les groupes composés en fonction de compréhension orale, compréhension écrite et expression orale. Les élèves sont évalués dans leurs classes un mois après la rentrée en fonction d'un niveau à atteindre à la fin de la 2nde, pour voir le chemin à parcourir.

Pour l'évaluation, l'on a mentionné le *Cadre européen commun de référence*. On peut penser à d'autres outils s'adaptant mieux à notre système scolaire. On évalue les élèves en octobre en fonction

d'un niveau à atteindre en fin de 2nde. On met les élèves plutôt bons en compréhension orale dans un groupe compréhension orale/expression orale et on s'appuie sur leur point fort (compréhension orale) pour développer l'expression orale. On constitue un groupe compréhension écrite/expression orale selon le même principe, et on s'appuie sur le point fort (compréhension écrite) pour développer l'expression orale. En janvier, on inverse.

B. Millet

Une nouvelle demande de précisions pour ce qui est du travail pendant le reste de l'horaire.

A. Scoffoni

Pendant le reste de l'horaire, les élèves se retrouvent en classe entière, dans les classes normales. Cela permet aux élèves de retrouver le noyau classe.

L'inspection générale n'avait pas réfléchi dans ce sens, mais les difficultés mises en avant et les inquiétudes exprimées par bon nombre de participants au séminaire ont amené à proposer une solution qui permet de maintenir une certaine stabilité.

Sur une partie de l'horaire, on travaille en groupes : on garde la globalisation, on ne renonce pas aux groupes de compétence, on ne renonce pas au niveau à atteindre, on évite l'écueil des groupes de niveau et on travaille sur les compétences.

Sur le reste de l'horaire, les élèves se retrouvent dans leurs classes, composées de façon habituelle, la différenciation LV1-LV2 disparaissant seulement pour la partie du travail en groupes de compétence.

Un participant, proviseur

Des réserves sont émises par rapport au fait que certains élèves vont ainsi avoir des professeurs différents et par rapport à la difficulté pour constituer les barrettes.

S. Gaussent

Une réaction de scepticisme est exprimée pour ce qui est du maintien du travail, pendant une partie de l'horaire, dans le cadre des classes, avec des groupes classiques différenciés LV1 et LV2, définis avant évaluation. On risque ainsi, avec le retour à LV1 et LV2, de perdre tout l'intérêt de l'expérimentation.

A. Scoffoni

La sophistication du système a été soulignée par les inspecteurs généraux, par exemple pour ce qui est de déterminer les niveaux par compétence, de déterminer le niveau d'exigence en fin de lycée, de décliner le niveau d'exigence pour la fin de la 2nde

La complexité mise en évidence au cours du séminaire montre que la confusion est régulière entre groupes de compétence et groupes de niveau, que la frontière n'est pas claire entre connaissances, compétences, mobilisation des compétences

Puisque l'on est dans le cadre d'une expérimentation, la sagesse amène à poser sur la base de ces constats que, si le système est trop compliqué pour fonctionner de façon efficace, il faut savoir réviser les ambitions à la baisse tout en conservant les principes essentiels :

- constitution de groupes de compétence ;
- suppression de la différenciation LV1-LV2 pour le travail dans les groupes de compétence ;
- détermination du niveau d'exigence à atteindre dans une compétence donnée en fin de 2nde.

L. Capdevila

On perd avec la solution proposée le bénéfice d'un meilleur équilibre entre les groupes et d'une meilleure utilisation des moyens horaires. On renonce à une nouvelle répartition des élèves pour la

partie travail en classes, avec des groupes LV1 très faibles et des groupes LV2 surchargés ou inversement. L'utilisation maximale des moyens horaires n'est plus possible.

F. Monnanteuil

Les situations sont diverses en fonction du nombre d'élèves concernés dans l'établissement, de l'importance des groupes selon les différentes langues.

Des adaptations sont nécessaires. Il y a des circonstances qui permettent de gérer les nouveaux modes d'organisation sur la totalité des horaires des groupes (par exemple, quand le nombre des groupes est suffisamment restreint pour que les difficultés pour un mélange total soient surmontées). Dans d'autres circonstances, en particulier pour les langues qui ont de gros bataillons, la gestion du mélange peut n'être pratiquée que pour une partie de l'horaire.

L'essentiel est d'éviter de créer des conditions d'exigence intellectuelle telles qu'il devienne impossible de mettre en place ce que l'on envisage.

Or, ce que l'on envisage, c'est le développement des compétences.

Ce qui est fondamental, c'est le résultat auquel l'on parvient et l'expérimentation met en évidence le fait que le niveau atteint n'est pas toujours lié au moment du début et à l'ordre pour l'apprentissage des langues.

Un premier aspect à souligner par rapport à l'expérimentation, c'est la prise de conscience de l'importance d'éléments comme l'expérience d'un apprentissage antérieur d'une langue vivante, la maturation psychologique et la dimension choix.

Un autre aspect est que l'on peut, par conséquent, dédramatiser le choix de la première langue vivante et que l'on peut ainsi aller vers l'ouverture à d'autres langues, vers une diversification à laquelle sont attachés tous les enseignants de langues.

Enfin, l'objectif de construction des quatre compétences qui est affiché quelle que soit la langue met en évidence l'aspect cumulatif de l'apprentissage des langues et construit l'unité de la discipline langues vivantes.

Il est intéressant d'observer la synergie qui se crée avec, par le développement de compétences dans différentes langues, l'ouverture aux autres comme facteur d'enrichissement individuel et collectif, et de montrer l'unité du processus, des opérations mentales à l'œuvre.

A partir d'un objectif raisonnable de construction de compétences, s'appuyant sur des efforts, des acquisitions, c'est l'ouverture intellectuelle qui représente la finalité ultime de l'apprentissage des langues.

Les échanges qui se sont déroulés lors du séminaire ont été simplement transcrits et mis en forme. Ils reflètent les diverses pistes de travail qui ont été proposées, en particulier lors de la table ronde de clôture. Ils mettent en tout cas en évidence le caractère expérimental et inachevé du processus ainsi que la nécessité de prolonger la réflexion dont la journée consacrée au séminaire a représenté un moment fort.

Destinée à être conduite pendant deux années scolaires, l'expérimentation se poursuit en 2002-2003. Afin de permettre aux questionnements qu'elle suscite de s'exprimer et de s'enrichir par les échanges et le dialogue, une liste de discussion est créée sur le site ÉduSCOL de la direction de l'enseignement scolaire.

Ouverte seulement aux équipes expérimentatrices, aux inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux de langues vivantes et aux membres du groupe national de suivi de l'expérimentation, la discussion qu'elle rendra possible devrait favoriser l'émergence de modes d'organisation susceptibles d'être valorisés et diffusés à l'issue des deux années d'expérimentation.