

# Groupes de compétences

**Les derniers textes de référence ont paru au BO spécial N°1 du 4 février 2010.**  
La circulaire n° 2010-008 du 29-1-2010 (NOR : MENE1002838C) règle la question des  
« Langues vivantes au lycée d'enseignement général et technologique (RLR : 520-1) »

## Enjeux

### Inscrire enseignement et apprentissage dans la continuité du collège

Au collège, en fin de troisième ou, au LP, en fin de scolarité obligatoire, le DNB et le Socle Commun de Connaissances et de Compétences garantissent que chaque élève maîtrise au moins une langue étrangère au niveau A2 du CECRL. On poursuivra donc au lycée le travail accompli au collège, où l'apprentissage des langues étrangères implique déjà un travail par compétences, dans les 5 activités langagières (Ecouter, Parler, Dialoguer, Lire, Ecrire), en référence aux niveaux du CECRL.

La réforme du lycée intègre la maîtrise d'une deuxième langue dans les compétences visées par les enseignements du tronc commun, conformément au plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes, lancé en 2005 (Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006 ; NOR : MENE061048C ; RLR : 514-6 ; 525-4).

Les groupes de compétences sont pour la première fois évoqués dans la note de service N°2001-158 du 24/08/2001. Un séminaire s'est tenu en 2004 qui a permis de faire le point sur « ces pratiques innovantes dont l'extension progressive à l'ensemble des établissements scolaires constitue un des éléments essentiels du plan de rénovation de l'enseignement des langues » (le relevé de conclusions du séminaire est consultable en ligne sur Eduscol, accès par le lien suivant: <http://eduscol.education.fr/cid45753/nouveaux-modes-d-organisation-de-lv-en-lycee.html> )

### Mieux prendre en charge la diversité des acquis.

La seconde accueille des élèves aux ambitions contrastées et aux acquis hétérogènes. Les efforts accomplis ont porté des fruits. Il reste encore à faire. L'hétérogénéité est déplorée, mais elle reste souvent mal prise en charge.

Les modules et les dédoublements n'ont pas produit tous les effets désirés. Même si les pratiques de classe ont évolué, les cours progressent encore trop souvent sur le mode collectif, indifférencié. La taille des classes de langue peut rendre difficile le travail de l'oral, l'individualisation de l'enseignement et l'adaptation des activités aux besoins.

Les mesures arrêtées par la réforme font droit à ces constats : elles permettent la modulation des effectifs, l'individualisation, la différenciation de l'enseignement et la remédiation, quand elle s'impose.

Un enjeu important de cette réforme est donc de mieux prendre en charge l'hétérogénéité en instaurant ces modalités d'enseignement adaptées à la diversité des acquis et des besoins que sont les groupes de compétences.

## Mise en œuvre des groupes de compétences

### Il n'y a pas de modèle unique. Leur forme particulière relève de l'autonomie des établissements

Il importe de laisser les équipes pédagogiques, les chefs d'établissement au sein du conseil pédagogique, avec l'appui de l'inspection, élaborer le mode d'organisation adapté à la situation locale, pour permettre à chaque élève de parfaire sa maîtrise des langues vivantes. Sans une réflexion collective, créer des regroupements d'élèves sur des bases mal définies ne donnera pas forcément les résultats escomptés.

Quelques grandes lignes peuvent tout de même être tracées.

## **Il ne s'agit pas de groupes de niveau.**

Les groupes de compétences renvoient aux niveaux A1 à C2 du CECRL. Ils permettent de travailler avec des élèves regroupés en fonction de leurs besoins, définis par rapport aux niveaux du CECRL pour les 5 activités langagières. **La référence est le travail par activité langagière dominante.**

L'entraînement et les évaluations (diagnostique, formative ou sommative) menés dans ces groupes doivent donc concerner les 5 activités langagières. Pour la constitution des groupes on pourra s'appuyer sur l'information transmise par le collège, sur une évaluation *ad hoc* ou sur une évaluation élaborée en commun avec les enseignants des collèges avoisinants. On trouvera aussi sur la base *Banqoutils* un large choix d'outils d'évaluation diagnostique. A partir du site académique, des pages d'audio-lingua permettent d'accéder à des fichiers utilisables pour l'évaluation diagnostique de la compréhension de l'oral.

Les groupes de compétences doivent permettre de travailler en fonction des besoins et des performances des élèves, loin de l'opposition stérile, voire néfaste, entre « classe ghetto » et « classe d'élite ».

Il faut expliquer aux élèves et aux familles le statut des différentes évaluations (évaluation des progrès – formative – et évaluation de positionnement – sommative – par rapport aux objectifs de niveau fixés par les programmes). Le dispositif ne doit cependant pas aboutir à multiplier les évaluations au détriment de l'enseignement.

D'autre part, travailler au niveau A2 est peut-être sécurisant mais pas forcément motivant. Travailler avec des élèves que l'on a étiquetés comme « faibles » n'incite pas à faire des choses ambitieuses que l'on jugera *a priori* hors de leur portée. On risque de les enfermer dans la remédiation (le « rabâchage »).

Il existe un risque, pour les professeurs, dans certains groupes, de perdre de vue les objectifs fixés par les programmes et même, paradoxalement, pour les élèves, de régresser.

Les groupes de « faux-débutants » sont en général évalués sur des exercices « faciles » ; les notes sur 20 peuvent y être identiques voire meilleures que dans les groupes dits « forts » ; une note de 15 pour du travail de niveau A2 n'équivaut pas à une note de 15 au niveau B1, ce qui peut induire une distorsion et des contestations au moment des décisions d'orientation. Les problèmes liés à l'évaluation sont moindres dans des structures hétérogènes, où élèves et enseignants peuvent mieux constater comment les résultats se positionnent.

## **Les groupes de compétences peuvent demander des alignements horaires.**

Pour le travail et pour la répartition des élèves en groupe de compétences, il est possible :

- d'aligner la totalité ou une partie seulement des heures de LVE,
- d'aligner les deux LVE pour tout ou partie de l'horaire globalisé,

Ce type de regroupement pourrait s'avérer utile pour répondre aux besoins des élèves des classes bi-langues de collège qui n'ont pas de structure d'accueil particulière au lycée.

- d'aligner toutes les classes de seconde, ou de mettre des groupes de classes en barrettes,
- de **regrouper pour un travail ou des besoins communs, éventuellement inscrits dans un temps plus ou moins long**, des élèves de deux niveaux d'enseignement.

Dans le cas des langues de Moindre Diffusion ou Moins Enseignées (modimes), c'est une situation fréquente. Pour les langues les plus enseignées, il y a en général assez de divisions dans un même niveau pour ne pas regrouper élèves de 2<sup>nde</sup> et de 1<sup>ère</sup>, par exemple, sauf si cela procède **d'un projet, d'une réflexion des équipes ou d'une analyse des caractéristiques locales.**

## **Les groupes de compétences permettent de différencier et d'adapter l'enseignement pour le progrès de tous.**

La distinction LV1 / LV2 ne se calque pas sur les écarts de niveau de compétence, ce qui permet la globalisation des horaires et autorise un mode différent de constitution des groupes d'élèves.

**Un élève de niveau A2 (en LV1) vaut un élève de niveau A2 (en LV2)**, mais il peut lui être plus difficile de travailler en permanence dans un groupe d'élèves de niveau B1 (celui fixé pour la LVE1 en classe de 2<sup>nde</sup>, par exemple). Dans le cadre des groupes de compétences, tout élève pourra prendre appui sur ce qu'il réussit le mieux pour progresser là où il a des besoins.

On peut, par exemple, envisager de regrouper des élèves pour travailler

- **éventuellement**, en distinguant les niveaux globaux atteints par des élèves, pour un travail de remise à niveau (passer de A2 à B1 par exemple), qui peut **ne concerner qu'une partie de l'effectif et ne s'étendre que sur une partie de l'année**,
- **ou plutôt**, en s'appuyant sur les compétences acquises par un groupe d'élèves dans un des 5 domaines de l'activité langagière globale, mises au service d'un projet d'enseignement, pour produire un progrès dans un autre domaine.

Autres possibilités. **Selon les réalités locales et selon les besoins ou le projet pédagogique**, le travail par activité langagière dominante peut aussi concerner **un type ou un thème de travail** : acquérir des arguments et du lexique par la lecture pour parler dans le cadre d'un débat, par exemple; ou bien, travailler à la réalisation d'un film ou à la production d'une pièce de théâtre d'après un texte écrit; ou aussi, participer à un club de lecture, à un club d'écriture, de poésie, à la réalisation d'un journal ou d'une revue de presse internationale en ligne; ou encore acquérir par la lecture et la discussion des connaissances utiles au travail dans une autre discipline, etc..

## **Quelques écueils à éviter**

### **Proposer une structure sans que les équipes ne s'engagent dans une réflexion pédagogique**

L'inspection pédagogique régionale apportera son soutien aux chefs d'établissement et à leurs équipes. Par ailleurs, le PAF 2010-2011 continuera de proposer des formations collectives sur le travail « par compétences / activité langagière dominante ».

### **Perdre le repère de la classe et le lien avec l'enseignant**

Le passage d'un groupe à un autre est un objectif, mais enseignement et apprentissage demandent du suivi et de la cohérence. Les modalités et la fréquence des changements de groupe doivent en tenir compte.

Si l'ensemble de l'horaire est aligné dans chaque langue vivante pour permettre une mobilité totale des élèves dans les divers groupes, il faut prévoir une fiche de suivi de l'élève.

Par ailleurs, le travail par compétences peut très bien se faire à l'intérieur du « groupe classe », avec d'éventuelles modulations d'effectif, mais sans alignements – c'est souvent le cas pour les langues les moins enseignées, où un seul professeur ne pourrait de toute façon pas s'aligner avec lui-même....

### **Aboutir à un déséquilibre entre évaluation et enseignement**

Les changements de groupes se feront sur la base d'une évaluation (qu'elle soit commune à tous les groupes ou organisée au cas par cas selon les progrès individuels). La périodicité de ces changements doit tenir compte de la nécessité d'un temps d'entraînement suffisant. L'évaluation ne doit pas prendre le pas sur l'enseignement et l'apprentissage.