

Inspection générale de l'Education nationale

Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues

Rapport à Monsieur le ministre
de l'Education nationale
Porte-parole du Gouvernement



Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues

Rapporteurs: **Reynald MONTAIGU**
Raymond NICODEME

N° 2009-100
Novembre 2009

Ont également participé à la mission :

Joël Bel Lassen, Myriem Bouzaher, Françoise Duchêne, Geneviève Gaillard, Mireille Golaszewski, Francis Goullier, Josée Kamoun, Bruno Levallois, Annie Lhéréty, François Monnanteuil, Michel Perez, Jean Salles-Lousteau, Emilien Sanchez, inspecteurs généraux de l'éducation nationale.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	6
I. L'APPORT DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES	7
1. BALADODIFFUSION – I-PODS : USAGES NOMADES	7
1.1 Usages pédagogiques.....	7
1.2 L'usage de la mallette IPOD.....	8
1.3 Les apports pédagogiques.....	9
1.4 Les limites :	10
1.5 Préconisations.....	11
2 LE TABLEAU BLANC INTERACTIF (TBI) : UN ESPACE NOUVEAU DANS L'ESPACE CLASSE	11
2.1 Présentation	11
2.2 Les apports pédagogiques.....	12
3 DU LABORATOIRE DE LANGUES A L'ESPACE MULTIMEDIA : DES ESPACES MODULABLES POUR L'INDIVIDUALISATION ET L'INTERACTION	13
3.1 Les laboratoires multimédia	13
3.2 Les espaces langues.....	14
3.3 Les ateliers médialangues.....	14
4 L'ESPACE NUMÉRIQUE DE TRAVAIL : UN NOUVEL ESPACE DE MÉDIATION PÉDAGOGIQUE POUR LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLEVE	17
4.1 Les apports pédagogiques.....	18
4.2 Les limites	19
5 LES OUTILS NUMÉRIQUES D'AIDE A L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	19
5.1 L'usage du logiciel MELIA.....	19
5.2 Le livret de compétences formatif (L.C.F.)	20
5.3 Préconisations.....	21
6 LA VISIOCONFÉRENCE : UN ESPACE DE RENCONTRE ET D'INTERACTION PÉDAGOGIQUE	21
6.1 Présentation du dispositif	21
6.2 Les avantages	21
6.3 Les limites	22
6.4 Perspectives.....	23
6.5 La visioconférence et les échanges à distance avec un partenaire étranger.....	23
6.6 Préconisations pour l'exploitation de la visioconférence dans l'enseignement des langues vivantes.....	24
7 CONCLUSION À PROPOS DES TICE	25
8 PRÉCONISATIONS	26
II. DE NOUVELLES MODALITES D'APPRENTISSAGE	27
1. LES GROUPES DE COMPÉTENCE : POUR UNE PRISE EN COMPTE PLUS ÉQUILIBRÉE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET POUR UNE GESTION FINALISÉE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ	27

1.1	Les caractéristiques principales de leur implantation	27
1.2	Le calendrier d'une année en GC	28
1.3	Les freins et les réussites	28
1.4	Les conditions à réunir pour mettre en place les groupes de compétence dans un établissement	29
1.4.1	En quoi les GC sont-ils un dispositif particulièrement exigeant ?	29
1.4.2	Les conditions de type organisationnel et de caractère didactique à réunir	30
1.4.3	La collaboration et l'implication des équipes de direction	30
1.4.4	Totalité de l'horaire ou partie de l'horaire.....	31
1.4.5	Le travail en équipe.....	31
1.5	Les conditions de type didactique	32
1.5.1	Groupes de niveaux et groupes de compétence	32
1.5.2	Travailler une seule activité langagière. Utiliser une articulation vertueuse entre diverses activités langagières.	33
1.5.3	La conciliation entre l'évaluation par compétences et la notation institutionnelle pose problème.	34
1.6	Remarques générales et conclusives à l'issue des observations	34
1.6.1	Retour sur l'histoire des groupes de compétence.....	34
1.6.2	Quelques commentaires à propos de cet historique.....	35
1.6.3	Evolution souhaitée – Evolution observée : Tentative de bilan des groupes de compétence.....	36
1.6.4	La priorité au développement des compétences orales semble reléguer l'entraînement à l'expression écrite à la portion congrue	38
1.6.5	La compétence lexicale	38
II.	LES STAGES INTENSIFS : POUR UNE IMMERSION DANS LA LANGUE	40
1.	Problématique	40
2.	Cahier des charges : axes de pilotage académique.....	40
3.	Recrutement des élèves volontaires.....	41
4.	Les personnes ressources	42
5.	Organisation du stage et typologie des activités	43
6.	Bilan et recommandations	45
6.1	Un lancement prometteur.....	45
6.2	Quelques difficultés qui se sont révélées	46
7.	Conclusion : perspectives d'avenir	47
III.	AUTRES PROJETS INNOVANTS	47
1.	LES DEBATS CITOYENS.....	47
1.1	Les modalités d'organisation des débats citoyens	47
1.2	Des débats "citoyens"	48
1.3	Intérêt de cette forme de joutes verbales pour l'apprentissage des langues vivantes. 48	
1.4	La préparation aux débats : vers l'autonomie de l'élève.....	49
1.5	L'insertion dans la progression didactique	49
1.6	L'organisation du travail.....	49
1.7	La collecte des données indispensables au débat.....	50

1.8 L'entraînement à l'argumentation	50
1.9 L'évaluation des prestations	50
1.10 Recommandation.....	51
2. Rencontres anglophones.....	51
3. « Walk and Talk »	53
4. L'entreprise d'entraînement pédagogique : un espace virtuel de vie professionnelle.....	54
IV. CONCLUSION	56
V. RECOMMANDATIONS	57
Préconisations générales pour l'usage des outils TICE (I. 8).....	57
Préconisations pour l'usage de la baladodiffusion (I. 1.2).....	58
Préconisations pour l'usage des outils d'évaluation (I. 5.3)	59
Préconisations pour l'exploitation de la visioconférence dans l'enseignement des langues vivantes (I. 6.1).....	59
Préconisations pour l'exploitation de la visioconférence dans les échanges avec un partenaire étranger	60
Préconisations pour la mise en place des groupes de compétence (II 1.7).....	60
Préconisations pour la mise en œuvre des débats citoyens (IV 1.10)	62
· ANNEXES	63
Quelques indications sur la méthodologie utilisée	63
Liste des établissements ayant fait l'objet d'une visite.....	64
Textes réglementaires	66
Articulation entre évaluation par compétences et notation chiffrée.....	80

Modalités d'apprentissage et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues

Rapport soumis à Monsieur le Ministre
par le groupe de l'inspection générale de langues vivantes

Introduction générale

Ce rapport fait suite à la lettre de mission des inspections générales publiée au Bulletin officiel du 20 septembre 2007 qui prévoyait, dans le cadre du suivi permanent de la mise en œuvre de la politique éducative, une mission de suivi du plan de rénovation des langues.

Tout particulièrement chargé de cette mission, le groupe des langues vivantes de l'Inspection générale de l'éducation nationale s'est vu fixer comme thème de travail : « Modalités d'apprentissage et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues ».

Que faut-il entendre sous cet intitulé ?

Même si l'étude qui suit s'est appuyée sur de nombreuses observations de classes de langues vivantes et fournit de précieuses informations générales sur ce qu'est actuellement l'enseignement des langues en France, ce rapport, centré sur les nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes, ne peut être considéré comme un bilan d'étape global de la mise en œuvre du plan de rénovation de 2005.

Dans une visée plus spécifique, il s'attache en effet à recenser et analyser les innovations principales observables dans les cours de langues vivantes, innovations qui, dans l'élan dynamique créé par le plan de 2005, s'inspirent notamment des avancées technologiques et didactiques récentes.

Parmi les multiples pratiques observées au cours de l'enquête, notre groupe de travail n'a retenu comme « modalités et espaces nouveaux » que les modes d'organisation qui,

- soit remodèlent le temps et l'espace traditionnels de la classe de langues,
- soit permettent, dans une sorte d'extension du domaine de la classe, de sortir de l'espace public du cours de langue, de l'accroître, et ainsi de redéfinir le temps de l'élève, du moins son temps privé de travail,
- soit encore allient ou permettent d'allier les deux premiers critères et de les combiner dans une interaction constante guidée par l'enseignant et donc à visées pédagogiques.

Il en résulte une liste de ces « modalités et espaces nouveaux » qui apparaît clairement dans le sommaire et qui ne sera donc pas détaillée ici.

En tout état de cause, quelle que soit la forme prise par les différentes innovations, il apparaît clairement qu'outils, dispositifs ou autres modes d'organisation ne peuvent à eux seuls constituer des « modalités et espaces nouveaux » valides, c'est-à-dire intrinsèquement propres à accroître les acquis des élèves. Seule en effet la médiation pédagogique mise en œuvre par les professeurs utilisateurs à l'intérieur et a fortiori au-delà de la classe en cas d'externalisation des activités est de nature à leur conférer valeur et efficacité pédagogiques. Le rapport s'attache en conséquence certes à recenser et décrire les modes innovants, mais aussi et surtout à en faire l'analyse pédagogique afin de dégager pour chacun d'eux d'une part les conditions à réunir pour leur mise en œuvre, d'autre part les préconisations susceptibles de leur donner pleine efficacité et transférabilité.

I. L'APPORT DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

1. BALADODIFFUSION – I-PODS : USAGES NOMADES

Le mot "baladodiffusion" est la traduction d'un mot anglais : "podcasting". Le mot podcasting est un mot-valise composé de "iPod" et "broadcasting". "iPod" est le célèbre baladeur d'Apple Computer qui est devenu un nom commun et "broadcasting" signifie diffusion. Deux traductions ont été proposées par l'Office québécois de la langue française en 2004 : baladodiffusion et baladiffusion.

La baladodiffusion est *stricto sensu* un mode de diffusion multimédia permettant aux internautes, grâce à un abonnement à des flux RSS (Really Simple Syndication), d'automatiser le téléchargement de contenus radiophoniques, audio ou vidéo. Ces téléchargements sont destinés à être transférés sur tout type de lecteur numérique équipé pour lire les fichiers MP3 (le « MPEG Audio layer 3 » est un format de compression de données audio) et à être écoutés ou visionnés en différé (il s'agit dans ce dernier cas de fichiers MP4, vidéo compressée). Il existe plusieurs types de baladodiffusion. Selon la nature du contenu du téléchargement, on précisera, s'il s'agit d'une baladodiffusion audio, vidéo, radio, photo.

Le terme « baladodiffusion » est parfois employé de manière générique pour désigner **tout usage pédagogique « nomade »** permettant de s'entraîner en dehors du cadre de la salle de classe et de l'établissement scolaire et d'emporter avec soi les moyens et supports de l'apprentissage au cours de ses déplacements personnels. Les documents peuvent alors être travaillés (écoutés) dans tout contexte personnel : dans sa chambre, dans le métro, dans l'autobus, durant les vacances et temps libres...

La baladodiffusion est un outil au service du plan de rénovation de l'enseignement des langues dans la mesure où elle permet d'externaliser les activités de réception de l'élève. L'enseignement dispensé par le professeur n'est plus limité à l'espace classe et le temps d'exposition de l'élève à la langue étrangère s'en trouve augmenté en palliant les limitations inhérentes au fonctionnement d'un établissement scolaire (horaires, équipements, etc.).

Cela suppose, de la part du professeur, de mettre en place une pédagogie adaptée susceptible de développer chez l'élève de véritables compétences de réception.

1.1 Usages pédagogiques

La baladodiffusion est mise en œuvre en plusieurs étapes ayant chacune leur apport spécifique dans la méthodologie de l'ensemble.

1. L'élève reçoit un fichier son au format MP3 (format compressé) : il le charge sur son baladeur (une clé USB) soit à partir du site Web de l'établissement, soit dans la salle de classe.
2. L'élève peut aussi télécharger les fichiers depuis son ordinateur dans l'Espace Numérique de Travail de l'établissement, dans les fichiers mis à disposition pour sa classe par le professeur.

Plusieurs possibilités sont offertes à l'enseignant :

- Le fichier son reprend des éléments utilisés pendant l'heure de cours. L'élève peut alors, dans son espace privé de travail, écouter de nouveau les documents qui ont servi de support de cours et réactiver les acquis du travail en classe.

- Le fichier son propose de nouveaux documents retenus parce qu'ils permettent de retrouver le lexique ou les structures qui ont fait l'objet du cours précédent. L'élève a dans ce cas le plaisir de constater qu'il comprend sans difficultés majeures de nouveaux documents

- Le fichier son propose un travail préparatoire au cours suivant. Il peut être utile, dans ce cas, de fournir un aide à l'écoute.

- Le fichier son propose une simple exposition à la langue à partir de documents susceptibles d'emporter l'adhésion de l'élève : chanson, conte, scène théâtrale, etc.

Dans tous les cas, les consignes, conseils et objectifs donnés par le professeur sont essentiels pour que l'élève profite pleinement de cette extension du domaine de la classe.

La baladodiffusion permet de travailler les activités de compréhension de l'oral mais aussi d'expression orale en continu.

3. Après écoute du document, le résultat de l'activité de compréhension de l'oral peut faire l'objet d'un compte rendu oral en classe ou être enregistré sur le baladeur (à condition de ne pas ajouter par là même une difficulté supplémentaire) ; il peut encore donner lieu au relevé d'éléments significatifs consignés dans une grille. Cette activité peut alors être évaluée par le professeur en tant que telle.
4. En activité d'expression orale en continu, il est aisé pour le professeur d'écouter et d'évaluer les fichiers son déposés par l'élève dans l'ENT sur l'espace de sa classe, afin de procéder soit à une évaluation formative (corrections phonétiques et morphosyntaxiques apportées de manière individualisée sur un fiche), soit à une évaluation diagnostique des compétences acquises et mises en œuvre.
5. L'ensemble de ces opérations permet en outre de valider certaines compétences du B2i (Brevet Informatique et Internet).

1.2 L'usage de la mallette IPOD

La mallette ipod est un laboratoire de langues nomade pour l'enseignant. Il nous a été donné d'observer plusieurs usages expérimentaux pilotés par les Ctice (Conseillers Tice des recteurs) dans certaines académies grâce à une dotation obtenue directement par convention avec la société Apple ou par le biais des collectivités territoriales. La mallette numérique comprend un ordinateur pour l'enseignant, 15 baladeurs/enregistreurs audio, vidéo, photo et texte. La mallette permet la synchronisation de tous les baladeurs avec les mêmes documents choisis par le professeur (documents audio ou vidéo). Toutes les activités utilisant ces différents médias peuvent être envisagées en autonomie ou en collectif.

Les projets s'articulent généralement sur plusieurs axes :

- Apprentissage de la LV2 dès la 5^{ème}
- Mise en place de groupes de compétences
- Entraînement spécifique des compétences orales : compréhension, prise de parole en continu, interaction)
- Évaluation positive dans l'esprit du CECRL.

Dans certains cas, au cours de la dernière phase communicative de mise en commun, les enseignants projettent sur un écran ou sur un TBI le document vidéo ayant servi aux activités. L'intégration de plusieurs outils TICE permet de rendre l'élève de plus en plus autonome et motivé en individualisant et en différenciant son parcours tout en l'exposant au maximum à de la langue authentique. L'association de la mallette IPOD et de l'ENT (plateforme sécurisée qui permet par exemple à l'enseignant de déposer des ressources et des consignes et à l'élève de déposer son travail) accroît les possibilités d'activités (cf. infra).

1.3 Les apports pédagogiques

Nos observations ont porté sur un ensemble d'établissements et de dispositifs (cf. tableau annexe) dont les conditions, bien qu'étant très différentes selon les sites, produisent des effets semblables et convergents. Ces effets ont également été observés de manière similaire, par les auteurs du rapport publié en 2008 à Besançon¹ (M. Mazaudier, conseiller Tice du Recteur et O. Malavaux, aide IA IPR d'anglais) à la suite de l'enquête menée dans cette même académie auprès des professeurs ayant conduit des expérimentations de baladodiffusion en langues vivantes.

Les apports pédagogiques sont essentiellement observables dans les domaines de la compréhension de l'oral et de l'expression orale.

Les apports majeurs de la baladodiffusion en langues vivantes sont les suivants :

- dédramatisation de l'oral ;
- prise de distance de l'élève par rapport à sa propre production ;
- mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et individualisée ;
 - en phase de compréhension
 - en phase de production
- évaluation de l'oral.

En phase de compréhension, les effets de la prise de recul par rapport à la rapidité du flux de la langue sont évidents dans la mesure où l'écoute peut être active (avec un document permettant de structurer la compréhension), interrompue et répétée selon les besoins de l'élève. Il en résulte forcément une dédramatisation de l'activité par le fait qu'elle devient un exercice personnel, individualisé qui évacue le stress lié à l'urgence de la situation.

Par ailleurs, en phase de production orale, l'élève est à même de faire des « galops d'essai », de se reprendre et de s'enregistrer seulement lorsqu'il jugera qu'il est arrivé au degré maximum de la qualité de son expression orale.

En effet, la production orale de l'élève est ainsi évaluée de manière plus cohérente par les professeurs qui, autrement, sont bien en peine de la réaliser dans le flux permanent de la parole en cours de langue. Comme l'ont remarqué dans leur enquête Mazaudier et Malavaux, la plupart des professeurs de langue évaluent globalement les élèves selon des critères forcément non discriminés, en privilégiant de ce fait la quantité de prises de parole par rapport à la qualité. Cette évaluation globale est non sélective, car elle ne permet pas de distinguer les différentes compétences mises en œuvre dans la prise de parole et elle ne peut alors s'inscrire dans les objectifs pédagogiques définis par rapport au CECRL dans la perspective actionnelle.

En revanche, par le biais de la baladodiffusion, les élèves sont mis en situation de produire des fichiers son, grâce à la fonction « enregistrement » du baladeur. Ils sont entraînés à cette production orale en continu en étant mis en situation concrète de prise de parole, pour réaliser, par exemple, des comptes-rendus de lecture, des commentaires oraux de documents iconographiques, des exercices d'argumentation ou de justification de leur point de vue, des descriptions ou des narrations selon leur degré de compétence et les objectifs visés par les programmes. Ces exercices répétés facilitent la manipulation et l'appropriation de la langue cible par les élèves.

Nous avons observé pour notre part que l'usage des IPOD vidéo apporte des dimensions pédagogiques différentes liées à la présence de l'image animée. En effet, une image animée est un élément facilitateur de la compréhension de l'oral, car elle exprime concrètement

¹ MALAUAUX Odile, MAZAUDIER Michel, « Les apports de la baladodiffusion dans l'apprentissage et l'évaluation des compétences langagières des élèves » Besançon, juin 2008, 27 pages.

certaines éléments de la communication orale (lorsque l'image n'est pas plaquée sur un commentaire écrit à l'avance). En même temps qu'elle permet d'asseoir la communication dans un contexte plus authentique et mieux situé sur le plan spatio-temporel, l'image apporte en outre des éléments pragmatiques et culturels (gestuelle, mimiques etc.) qui familiarisent l'élève avec le contexte authentique de la langue vivante.

Sur le plan didactique, la technique est aujourd'hui parfaitement adaptée à la nécessité de sélectionner des documents sonores adaptés aussi bien au niveau et au besoin des élèves, qu'aux thématiques définies dans les programmes. Il existe notamment des logiciels tels que Audacity² qui permettent de réaliser des fichiers son en toute simplicité, aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. On ne doit pas oublier non plus l'apport inestimable des locuteurs natifs que sont les assistants de langue étrangère qui sont capables d'enregistrer des fichiers son aussi authentiques que possible, c'est-à-dire répondant aux réalités de la langue orale, en évitant la lecture d'un document écrit qui présente d'autres caractéristiques. Dans ce domaine, on a apprécié la production de fichiers reproduisant les conditions de production d'une langue spontanée selon des scénarios communicatifs servant de canevas aux enregistrements par les assistants : témoignages personnels, points de vue sur des questions d'actualité, sur des thématiques culturelles ... tous documents qui constituent d'excellents supports de compréhension de l'oral.

Sur le plan pédagogique, la technologie de la baladodiffusion offre l'avantage de proposer à l'apprenant un cadre parfaitement adapté à ses données personnelles d'apprentissage : individualisation et qualité de l'écoute, adaptation du rythme et de la répétition des écoutes, besoin de réaliser plusieurs essais d'expression avant de proposer une production finale.

Par ailleurs, l'association de cette technique avec des outils d'évaluation formative tels que MELIA, permet à l'élève de prendre une certaine emprise sur ses actes d'apprentissage et de devenir acteur de son propre savoir.

L'ensemble de ces opérations permet en outre de valider chez l'élève l'acquisition de certaines compétences du B2i (Brevet Informatique et Internet).

Par le jeu de l'écoute active et répétée de fichiers son sélectionnés pour leur adéquation au niveau visé et aux besoins de l'élève, ce dernier multiplie ainsi de manière exponentielle son **exposition à la langue étrangère**. La pratique de l'écoute individualisée des documents authentiques en langue étrangère permet donc à l'élève, au delà des séances scolaires, d'accroître ses capacités à comprendre l'oral, mais également de développer, par cet entraînement, des compétences personnelles dans l'activité d'écoute active d'une langue étrangère³.

1.4 Les limites :

La principale difficulté réside actuellement dans la mise à disposition des élèves de fichiers son correctement identifiés en termes de degré de complexité et de difficulté au regard des objectifs d'apprentissage (définis selon les niveaux de compétence du Cadre Commun de Référence pour les Langues : de A1 à B2 dans le cadre scolaire). Une deuxième difficulté consiste à mettre à disposition des fichiers son libres de droits que l'on peut numériser et installer sur un ENT. Fort heureusement, les éditeurs accordent aujourd'hui des facilités pour cette activité en fournissant les fichiers son utilisés dans les manuels au format audio compressé (MP3), format qui permet un stockage et une lecture aisée sur un simple baladeur numérique.

² Audacity est un logiciel de traitement et d'édition audio entièrement gratuit. Le logiciel prend en charge les fichiers suivants : WAV, AIFF et MP3. Il permet de couper les fichiers audio, de supprimer des silences et de varier l'intensité.

³ ROUSSEL Stéphanie, vol.11, n°2, 2008, revue *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication), « Des baladeurs MP3 en classe d'allemand - L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde », pp 7-37

Une limite importante à l'activité réside sans doute dans l'inégal équipement des élèves en lecteurs MP3. Certes, la plupart d'entre eux possèdent ce type d'équipement, mais tous ne sont pas dotés de la fonction dictaphone qui permet à l'élève d'enregistrer directement son expression orale sur le baladeur. L'équipement des élèves étant une limite susceptible de créer une fracture sociale, les collectivités territoriales se sont souvent engagées dans des expérimentations visant à fournir par convention avec le recteur, des outils appropriés (baladeurs MP3, IPOD) à l'usage de la baladodiffusion.

Par ailleurs, en l'absence d'Espace numérique de travail, l'activité de mise à disposition des élèves de fichiers son et vidéo est relativement lourde et difficile à mettre en œuvre, car la gestion de la ressource sonore et du travail rendu par l'élève doit se faire dans l'établissement avec un ensemble de contraintes techniques qui peuvent s'avérer dissuasives pour générer une application pédagogique généralisable. Pour pallier ces difficultés, certaines collectivités ont mis en œuvre des espaces réservés au podcasting sur le réseau académique et départemental de l'ENT (par exemple e-espagnol sur l'espace Argos 64)⁴.

1.5 Préconisations

Afin de développer les activités liées à la pratique de la baladodiffusion, nous recommandons :

- de favoriser la constitution de bases de ressources sonores et/ou vidéo libres de droit, formellement identifiées en termes de niveau de compétences par référence au CECRL, aussi bien au niveau académique que national,
- de favoriser la mise en œuvre des Espaces Numériques de Travail par convention entre les recteurs et les collectivités territoriales afin de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques pour les élèves et la mutualisation des pratiques par les enseignants.
- de favoriser l'achat de baladeurs numériques destinés à l'activité pédagogique des élèves dans les établissements scolaires et à l'extérieur de ceux-ci.
- d'utiliser les équipes pédagogiques constituées dans les académies autour des interlocuteurs académiques pilotés par la SD Tice afin de constituer des ressources pédagogiques et de mutualiser les bonnes pratiques. Pour cela il convient de renforcer l'encadrement pédagogique de ces équipes au niveau académique par les IA IPR qui n'exercent pas toujours le nécessaire encadrement de ces équipes interlangues.
- d'accroître de façon massive la formation des professeurs de langues vivantes à l'usage de la baladodiffusion.

2 LE TABLEAU BLANC INTERACTIF (TBI) : UN ESPACE NOUVEAU DANS L'ESPACE CLASSE

2.1 Présentation

Dans la très grande majorité des cas, la baladodiffusion est associée à un Espace Numérique de Travail (cf.infra) et à un TBI installé dans la salle de classe. Cet outil dont nous avons observé l'usage à de nombreuses occasions au cours de notre étude est, comme on va le voir, un complément indispensable de l'interactivité pédagogique nécessaire à la mise en œuvre de la « pratique actionnelle » recommandée par les programmes pour l'enseignement des langues vivantes.

Le tableau blanc interactif (TBI ou TNI, tableau numérique interactif) est un dispositif alliant

⁴ <http://www.e-espanol.org/> : E-espagnol est un portail de podcast conçu pour les collégiens des Pyrénées-Atlantiques

les avantages d'un écran tactile et de la vidéo-projection : il est possible d'effectuer à la main ou à l'aide d'un stylet, tout ce qu'il est possible de réaliser à l'aide d'une souris, sur un format d'écran assez important (jusqu'à plus de 2m de diagonale). Le tableau est fourni avec un logiciel dédié, qui permet de tirer parti des possibilités nouvelles de cette technologie.

Le TBI offre donc un ensemble très complet d'outils pédagogiques à l'enseignant de langues vivantes : il peut y écrire, surligner du texte, y dessiner, comme sur un vrai tableau, il permet de déplacer les objets dessinés (un mot, un segment de phrase, une phrase, une illustration etc.), de les redimensionner etc. On peut également y afficher une image, une photo ou même une animation. Le contenu du tableau peut être préparé à l'avance par l'enseignant, sauvegardé, imprimé, enregistré sur un Espace Numérique de Travail dans l'espace dédié à la classe concernée.

Aux côtés des grands TBI fixes, il existe aujourd'hui une nouvelle variété de tableaux interactifs mobiles, appelés parfois « équerre numérique ou barre numérique » légers et mobiles (moins de 300 grammes) qui se branchent sur un ordinateur (avec ou sans fil) : ils transforment alors par projection de l'écran toute surface plane comme le mur de la salle de classe en une surface interactive géante.

2.2 Les apports pédagogiques

Il s'agit d'un espace nouveau dans la classe qui modifie les modes d'intervention du professeur et modifie aussi pour les élèves le rapport au document et à l'écrit.

Le TBI est un outil très performant au service des enseignants de langues vivantes en alliant plusieurs fonctions en un même support : lecture de l'écrit, expression écrite, compréhension de l'oral, expression orale tout en facilitant la compréhension et la production de sens par la capacité de mettre en relation ces différents éléments (image, texte, son) pour aider à la compréhension ou à l'expression. Il a en outre un fort impact sur l'élève, car les documents sont attrayants, diversifiés, colorés, interactifs, et il permet au professeur de progresser régulièrement durant la classe dans les activités qu'il a planifiées à l'avance ou qu'il peut construire au fur et à mesure.

Selon certains enseignants, le plaisir que les élèves ont de travailler avec le TBI est souvent conforté par l'impression d'apprendre en s'amusant. En effet, ils acquièrent très vite l'agilité nécessaire à l'utilisation des différents outils et leur « passage au tableau » est très valorisant, parce que leur action provoque la réaction immédiate du tableau (déplacement d'images, ouverture de fichiers sons ou vidéo, animations) et il laisse aussi une trace durable qu'il est possible de consulter et de réutiliser ultérieurement (le TBI se comporte comme un cahier dont on peut à volonté tourner les pages et qui permet de revenir en arrière).

Pour l'enseignant de langues vivantes, le TBI est l'occasion de concevoir des situations de classe variées et attractives. Toute la classe peut, par exemple, réaliser un travail collectif de visionnement d'une vidéo, puis interagir verbalement pour dégager le sens du message, enfin mettre en relation le sens avec des éléments écrits à reconnaître ou à produire, selon le cas. Enfin, une utilisation ludique peut parfois être réalisée sous forme de jeu entre deux équipes recherchant le sens caché d'un document ou réalisant une recherche dans un site en ligne ou capturé. En effet, le TBI connecté au réseau Internet par l'ordinateur permet d'afficher directement le contenu des sites visités et d'initier collectivement les élèves à une activité de recherche en ligne.

Le TBI, associé à une tablette interactive qui circule dans la classe, permet d'accroître encore le caractère interactif de l'outil dans une démarche de construction collective du sens.

Le travail peut être poursuivi à la maison si le professeur met les présentations TBI enregistrées à disposition des élèves.

Pour le professeur, l'enregistrement du TBI associé à un ENT permet d'éviter de passer de longs moments à faire recopier le tableau en fin de cours. On peut ainsi allonger d'autant la phase d'expression orale ou de réflexion sur la langue : les élèves copient la leçon à la maison, ce qui leur permet d'apprendre la leçon en même temps : les cahiers sont contrôlés lors du prochain devoir en classe, et la leçon est imprimée à la fin de l'heure pour les quelques élèves n'ayant pas Internet.

On peut aussi se servir du TBI comme d'un outil de remédiation (en revenant sur une leçon ou un exercice qui étaient affichés). Il facilite également la présentation de travaux de groupes. Il permet aussi à un élève de réaliser un travail individuel, en étant conseillé et aidé par un groupe.

L'impact du TB sur l'attitude des élèves et sur l'interactivité des activités communicatives est évident :

- Il concentre l'attention, accroît la motivation des élèves qui deviennent des acteurs de leur formation.
- Grâce à ses fonctionnalités interactives, les élèves manipulent, agissant concrètement sur la langue : la compréhension et la mémorisation s'en trouvent facilitées. Les aides à l'écran les guident aussi dans leur tâche.
- Les élèves sont acteurs du cours. Le TBI rend collectif le travail sur ordinateur jusqu'ici individuel, l'échange entre élèves est ainsi renforcé. Épaulés par le groupe, des élèves en difficulté, auparavant en retrait, n'ont plus peur d'échouer dans la tâche demandée et deviennent plus réceptifs et actifs. Le cours devient alors une construction collective évolutive en fonction des réactions des élèves.

Le TBI s'est montré utile et efficace aussi bien en cours d'activité, qu'en phase de synthèse ou de rebrassage à l'issue d'une activité de baladodiffusion par exemple.

Le travail peut être poursuivi à la maison si le professeur met les présentations TBI enregistrées à disposition des élèves.

3 DU LABORATOIRE DE LANGUES A L'ESPACE MULTIMEDIA : DES ESPACES MODULABLES POUR L'INDIVIDUALISATION ET L'INTERACTION

L'équipement matériel nécessaire à l'enseignement des langues vivantes est rarement présent dans les établissements. On pourrait définir cet équipement de la manière suivante : un ordinateur pour le professeur, un vidéo projecteur (associé ou non à un Tableau Blanc Interactif) et un dispositif d'enceintes acoustiques.

Outre cet équipement trop rarement rencontré durant nos visites, différents dispositifs ont été observés au cours de notre étude :

- Atelier Média Langues ;
- Laboratoire de langues multimédia, éventuellement associé à un espace numérique de travail sous Moodle⁵.

3.1 Les laboratoires multimédia

Historiquement, ce sont les premiers laboratoires installés dans les établissements. Il s'agit

⁵ Moodle est un logiciel permettant la mise en place de cours en ligne et de sites Web. C'est un projet bénéficiant d'un développement actif et conçu pour favoriser un cadre de formation socioconstructiviste.

souvent de solutions « clés en mains » dont certaines collectivités ont équipé les établissements scolaires.

Ces laboratoires multimédia permettent essentiellement un travail de la phonologie.

Mais ils apportent un avantage certain lorsqu'ils sont utilisés dans leur fonction permettant d'exprimer l'activité créative de l'élève et non sa seule capacité de répétition.

En permettant un contact personnalisé avec les documents audio ou vidéo qu'il convient de travailler, le laboratoire multimédia doit offrir également la possibilité d'enregistrer la production orale de l'élève et de la stocker à des fins d'évaluation.

Une utilisation pertinente de ce type de laboratoire est obtenue dans certains cas en l'associant avec la solution libre Moodle, qui peut être assimilée à un ENT : cet espace est alors essentiellement utilisé pour la communication interne comme externe (publications, forums, messageries, chatrooms⁶...) et pour ses fonctionnalités de formation à distance (exercices en lignes, dépôt de ressources et de devoirs, notes, réservations, cahier de texte...) etc.

Toutefois, ces laboratoires multimédia ont un coût élevé et sont difficilement adaptables aux différentes activités langagières devant être travaillées. Ce sont sans doute les raisons pour lesquelles ces laboratoires multimédia, d'une maintenance complexe qui nécessite l'intervention de personnel spécialisé, sont peu utilisés par les enseignants.

3.2 Les espaces langues

Ces espaces langues sont généralement constitués par des salles d'ordinateurs en réseau qui sont connectés à un serveur géré par le professeur. La salle est désormais le plus souvent équipée d'un Tableau Blanc Interactif qui permet un travail en commun sur divers documents écrits, sonores et vidéo lorsque le dispositif est équipé d'enceintes acoustiques.

Ces dispositifs permettent de déposer sur l'ENT des éléments travaillés en classe et enregistrés sur le logiciel du TBI qui conserve la trace de toutes les activités réalisées.

Les Espaces Langues engendrent la création de « **Département Langues Vivantes** » qui attribuent aux professeurs de langues un espace dédié où ils peuvent utiliser des ressources communes, se réunir et gérer eux-mêmes l'agenda d'utilisation de l'espace-langues

Il est à noter que les « Départements Langues Vivantes » ont un effet démultiplicateur important sur **l'évolution des pratiques pédagogiques**, en permettant l'échange de pratiques et de ressources, l'émulation, ainsi que la formation continue des enseignants par la mutualisation des bonnes pratiques.

3.3 Les ateliers médialangues

Ce sont des ateliers qui permettent un travail authentique de communication qui va du simple entraînement phonologique à la mise en œuvre de tâches communicatives avec une véritable interaction.

L'atelier comporte 20 postes d'ordinateurs, en réseau et connectés à Internet. Le poste du

⁶ chatroom : La messagerie instantanée (souvent désignée par l'[anglicisme chat](#) mais aussi par d'autres expressions comme *clavardage* au Québec) permet l'échange instantané de messages textuels entre plusieurs [ordinateurs](#) connectés au même réseau informatique, et plus communément celui de l'Internet. Contrairement au courrier électronique, ce moyen de communication est caractérisé par le fait que les messages s'affichent instantanément et permettent un dialogue interactif.

professeur permet de contacter les élèves. L'atelier média langues est un espace de 70 à 90 m² (une grande salle ou deux salles attenantes) qui se compose de cinq espaces destinés à accueillir une classe éclatée en petits groupes d'élèves pour la mise en œuvre d'activités langagières variées :

- un espace d'entraînement à la compréhension orale et à l'expression orale en continu : atelier d'écoute, de compréhension auditive et d'expression orale en continue ;
- Un espace visualisation collective. Atelier proposant des activités basées sur l'étude de ressources vidéo sans pouvoir interférer individuellement sur le média (pause, retour en arrière) ;
- Un espace de visualisation individuelle. Atelier proposant des activités basées sur l'étude de ressources vidéo passées au rythme de l'apprenant (possibilité de retour en arrière et de pause) ;
- Un espace conversation où professeur, assistant de langues et élèves pratiquent l'expression orale en interaction ;
- Un espace d'entraînement à la compréhension et à l'expression écrite. Atelier basé sur des activités de recherche et apprentissage du travail individuel en autonomie; remédiation et/ou mise en place de travaux écrits individuels ou collectifs ;

Dans les espaces individuels, les élèves sont dotés de micros casques qui leur permettent d'écouter et également de s'enregistrer.

L'espace vidéo comporte 1 lecteur de DVD et un écran de télévision LCD pour la réception collective. Il dispose d'un équipement complémentaire en casques individuels « UHF » pour la TV. Les casques sont chargés sur des bases, avec un casque professeur qui peut écouter, même en se trouvant dans la salle voisine. Le lecteur de DVD étant doté d'un port USB, il est possible de lire sur l'écran des documents vidéo présentés sous format compressé.

Cette salle est bien isolée de la salle d'ordinateurs et visible par une grande baie vitrée par le professeur.

3.3.1 Les apports pédagogiques

Dans les établissements visités, on constate une forte montée en puissance de l'utilisation des ateliers médialangues au fur et à mesure que les professeurs en découvrent l'efficacité qui est unanimement appréciée : il y a un effet boule-de-neige.

Le dispositif permet essentiellement l'individualisation des entraînements à l'ensemble des compétences visées par les programmes.

- **Variété de supports :**

Il est possible de travailler sur des supports variés (son, image, recherche Internet,...) avec un seul et même outil.

Le brassage de documents numérisés est plus facile grâce à l'AML : les élèves prennent le document support dans le dossier de leur classe et ils remettent le document sonore qu'ils ont réalisé dans le dossier approprié, à l'attention du professeur qui peut remettre à son tour ses commentaires écrits aux élèves.

Les élèves peuvent aussi emporter sur leur clé USB les documents numériques qu'ils travailleront chez eux. Il est à noter que les élèves de Seconde ont parfois déjà pris cette habitude de travail en baladodiffusion au collège.

- **Variété d'activités :**

Les cinq activités possibles peuvent être travaillées selon les besoins des élèves qui sont alors installés dans l'espace approprié : compréhension de l'oral (audio ou vidéo sur PC), expression orale en continu (sur PC avec Audacity), compréhension de l'oral par visionnement collectif sur Vidéo TV, interaction orale (espace de dialogue), expression écrite individuelle et/ou recherche sur Internet.

L'outil permet de prolonger les apprentissages pour tous les élèves. Même les très bons élèves qui vont plus vite peuvent aller plus loin en cherchant de nouveaux documents à écouter. Dans l'atelier, quand ils ont terminé leur travail, ils déposent leur dossier et passent à une autre activité.

- **Ergonomie**

L'enseignant a une visibilité sur tous les postes de sa place grâce à la baie vitrée qui sépare les deux salles.

L'enseignant gère de son poste presque tous les éléments de l'AML et il accède facilement aux travaux des élèves. La communication pédagogique est ainsi favorisée et individualisée.

Chaque classe possède un dossier sur le réseau dans un disque partage, et les enseignants disposent d'un dossier commun pour déposer des ressources. Ils peuvent ensuite les classer dans des sous-dossiers par classe.

Les élèves aiment beaucoup l'outil ordinateur : c'est un support qui leur permet de rendre un travail propre et qui offre un rendu valorisant, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

L'outil permet une meilleure concentration du fait que chacun travaille à son rythme.

L'AML permet également de développer le travail de groupe, au sein de l'espace « échange », ou bien même de travailler sur des dossiers communs à l'écrit pour les enrichir et les modifier.

Les enseignants disposent d'outils qui leur permettent de gérer les fichiers vidéo :

- Le logiciel « Real player média 11 » : ouvre une fenêtre qui permet le téléchargement.
- Le logiciel « Format factory » permet de faire du transcodage sans souci. Il s'agit d'un logiciel libre. On peut modifier des fichiers vidéo, des fichiers images, son etc....
- iTunes permet de gérer l'ensemble des fichiers.

Le lecteur de DVD du téléviseur permet de lire des vidéos sur une clé USB.

Développements inhérents au dispositif :

Les professeurs ont mis au point des exercices de discrimination phonologique, pour travailler l'écoute, grâce à l'atelier média langues.

Il existe désormais un « Département Langues Vivantes » constitué d'un petit espace où les professeurs de langues ont des ressources communes et un planning où ils gèrent eux-mêmes l'utilisation de la salle.

3.3.2 Les limites

La préparation est plus longue pour les enseignants dans le début du cycle : ils reconnaissent cependant que, par la suite, le travail est plus intéressant et efficace.

Si on se limitait à l'usage de l'AML, l'activité individuelle pourrait entraîner une moindre communication des élèves qui travaillent de manière individuelle. Les professeurs ont donc besoin d'espaces de communication collective en classe où ils peuvent provoquer des

échanges. Pour ces motifs pédagogiques, les professeurs souhaitent n'utiliser l'atelier média langues qu'une heure sur les deux heures dont ils disposent. La deuxième heure est consacrée à un travail de communication orale en interaction et de rebrassage des éléments langagiers utilisés.

Les enseignants ont besoin de formations complémentaires, le plus souvent dispensées dans l'établissement afin d'apprendre à mieux gérer les fichiers vidéo (capture, codage et montage) qu'ils mettent à disposition de leurs élèves.

Ici se pose encore **le problème des ressources**, dès lors que la plupart des documents sont protégés par les règles du droit d'auteur.

Cependant, des accords ont été signés avec certaines télévisions et radios étrangères, la possibilité existe également d'utiliser à des fins pédagogiques les ressources vidéo des chaînes de télévision publiques françaises, comme l'indique la note de service du 23-1-2007⁷ qui définit les conditions de mise en œuvre des accords sectoriels sur l'utilisation des œuvres protégées à des fins d'enseignement et de recherche. Ces accords élargissent considérablement les conditions de mise à disposition des élèves d'œuvres protégées par le droit d'auteur à des fins d'enseignement et de recherche.

Parallèlement à l'usage important que font les enseignants des vidéos mises en ligne sur les sites YouTube ou Dailymotion il existe la possibilité d'utiliser les documents visionnés dans le cadre d'un abonnement au SITE TV ou même d'accéder librement aux vidéos de la chaîne Euronews.

4 L'ESPACE NUMÉRIQUE DE TRAVAIL : UN NOUVEL ESPACE DE MÉDIATION PÉDAGOGIQUE POUR LE TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

L'ENT est la structure de base qui démultiplie l'efficacité de tous les dispositifs numériques à caractère pédagogique.

En effet, selon la définition du SDET ("schéma directeur des espaces numériques de travail" document de "cadre" réalisé par le ministère français de l'Éducation nationale) : « Un espace numérique de travail désigne un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès à travers les réseaux à l'ensemble des ressources et des services numériques en rapport avec son activité. Il est un point d'entrée pour accéder au système d'information de l'établissement ou de l'école » (SDET-V1 p 4).

L'espace numérique de travail, parfois aussi appelé cartable numérique ou bureau virtuel, est une plate-forme d'échanges qui rassemble tous les membres de la communauté éducative d'un établissement scolaire ou universitaire et leurs interlocuteurs au sein des académies et des collectivités. C'est le prolongement numérique de l'établissement, accessible sept jours sur sept. L'ENT est un portail de services en ligne, c'est-à-dire un site Web sécurisé, offrant un point d'accès unique où l'enseignant, l'élève, et l'ensemble des personnels de l'établissement, peuvent trouver des informations ou contenus, outils et services numériques en rapport avec leurs activités dans le système éducatif.

L'ENT est accessible depuis n'importe quel navigateur connecté à l'Internet, il est donc accessible par tous les usagers régulièrement inscrits depuis n'importe quel poste, notamment depuis leur domicile. Il assemble les services numériques adaptés aux différentes catégories d'utilisateurs pour leur permettre de s'informer, produire des informations, consulter des ressources, organiser son travail, communiquer, travailler seul ou en groupe, apprendre, enfin accompagner la scolarité de ses enfants, puisque l'ENT est également destiné aux parents d'élèves qui y trouvent des informations et un moyen de

⁷ Note de service publiée au BOEN du 1/02/07 (NOR : MENJ0700078X)

communication avec le personnel éducatif. L'ENT a donc aussi des usages importants dans le cadre de l'administration de l'établissement, dans la gestion de la vie scolaire et dans la communication en général pour l'ensemble des membres de la communauté éducative.

La plupart des établissements que nous avons observés disposent d'un ENT qui permet un travail en ligne régulier, pérenne, collaboratif et sécurisé.

Lorsque l'ENT n'a pas encore été déployé totalement dans l'académie (notamment au moment de l'étude à Créteil), nous avons observé la construction d'ENT locaux à l'initiative d'enseignants, grâce à *Moodle*, plate-forme d'apprentissage en ligne sous licence « open source » servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. A un système de gestion de contenu (SGC), *Moodle* ajoute des fonctions pédagogiques ou communicatives pour créer un environnement d'apprentissage en ligne : c'est une application permettant de créer, par l'intermédiaire du réseau, des interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques.

4.1 Les apports pédagogiques

Les fonctionnalités de l'ENT font de cet espace sécurisé un outil précieux tout particulièrement utile pour assurer une gestion efficace des activités nomades en langues vivantes. En effet, il permet, à tous moments et en tous lieux équipés d'une connexion Internet, aux professeurs et aux élèves de communiquer à des fins pédagogiques.

4.1.1 Les élèves ont ainsi la possibilité

- de prélever des documents à écouter ou à visionner,
- de télécharger des questionnaires d'évaluation,
- d'accéder à des aides « libres » ou dont les droits ont été acquis par l'établissement (dictionnaires, encyclopédies, lexiques etc.),
- de déposer des travaux personnels destinés à être évalués,
- d'effectuer des travaux collectifs
- d'accéder à l'ensemble de leurs évaluations et mesurer les progrès accomplis
- d'utiliser des logiciels d'aide au diagnostic tels que Mélia pour une pratique raisonnée de l'évaluation.

4.1.2 Les professeurs ont la possibilité

- de déposer des documents supports des activités de l'élève
- de communiquer consignes et conseils à distance
- d'évaluer les productions orales des élèves et laisser une trace orale ou écrite de ces évaluations
- d'accéder à l'ensemble des évaluations d'un élève ou d'un groupe classe et mesurer les progrès accomplis par les élèves (y compris par l'usage d'outils d'aide à l'évaluation tels que Mélia)
- d'échanger avec leurs collègues des documents et activités pédagogiques qui enrichissent les usages disponibles
- de poursuivre les activités de la classe à la maison en mettant en ligne l'enregistrement d'une séquence réalisée en classe grâce au TBI pour des activités personnelles d'approfondissement, de révision, de remédiation.

4.2 Les limites

L'ENT ne présente aucune limitation à son usage pédagogique, puisqu'il s'agit d'un espace sécurisé, où chaque acteur est identifié par un mot de passe qui lui permet d'accéder à l'ensemble des espaces de travail pour lesquels il est autorisé.

Cet espace commun présente tous les moyens de faire évoluer les pratiques pédagogiques par la mutualisation, l'échange des ressources et en développant l'habitude, chez les professeurs, comme chez les élèves, d'un travail collaboratif.

Il est évident que le travail avec un ENT exige de la part d'un professeur de prendre de nouvelles habitudes : programmation des séquences, communication à distance avec les élèves qui n'y sont pas habitués, disponibilité en dehors de l'espace-temps de la classe, etc.

Les seules limitations à l'usage de l'ENT sont les contraintes liées à son installation effective par les pouvoirs publics. Collectivités territoriales et services rectoraux en assurent par convention le financement, le fonctionnement, la maintenance, éléments dont le coût est loin d'être négligeable⁸.

5 LES OUTILS NUMÉRIQUES D'AIDE A L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

5.1 L'usage du logiciel MELIA

Nous avons observé, à plusieurs reprises, l'association de ces différents outils au logiciel en ligne MELIA (Modèle d'Évaluation Linguistique Informatisée Adaptable)⁹ qui permet de gérer l'évaluation des compétences acquises par les élèves. Dérivé de GiBii (Gestion Informatisée du Brevet Informatique et Internet), le logiciel MELIA propose une aide à l'évaluation des compétences en langues vivantes, s'appuyant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Sur le même principe que le logiciel de validation des compétences du B2i, MELIA permet à l'élève de demander en ligne au professeur la validation des compétences du CECRL selon une démarche inspirée de celle du Portfolio européen pour les langues vivantes. S'instaure ensuite un dialogue et une vérification concrète par le professeur des compétences acquises qu'il peut dès lors valider.

La démarche est réalisée à l'initiative de l'élève : elle lui permet de se situer clairement dans un processus de progression de ses compétences ; elle permet également au professeur de décliner les objectifs fixés lors des séances ou séquences de cours. Il s'agit d'une démarche conjointe qui implique davantage les élèves et qui permet à tous les professeurs intervenant dans le cursus de l'élève de prendre connaissance de son niveau au moment où ils le prennent en charge. Le professeur valide éventuellement les compétences visées par l'élève après vérification et il dispose en permanence des données statistiques sur l'état des compétences de ses élèves. Toutes les données sont stockées sur un serveur académique et suivent l'élève tout au long de sa scolarité.

Ce dispositif, s'il ne constitue pas une évaluation *stricto sensu*, et encore moins une certification, offre l'avantage de fournir au professeur et à l'élève un cadre de référence pour

⁸ Pour mémoire, la mise en place de « ENC 92 », ENT réalisé par le département des Hauts-de-Seine (convention de partenariat du 06/10/08 signée par le président du Conseil Général, le Recteur et le directeur du développement territorial et du réseau à la Caisse des dépôts et consignations), représente un budget global de 59 millions d'euros, auxquels s'ajouteront 7,2 millions d'euros par an de fonctionnement une fois le dispositif déployé. L'ensemble des collèges publics du département seront équipés d'ici 2014.

⁹ Cette application est librement téléchargeable sur le site <ftp://carlo.ac-bordeaux.fr/public/outils/catice/melia/> ; Informations sur MELIA http://catice.ac-bordeaux.fr/docs/guide_melia.pdf

l'évaluation, selon une démarche pédagogique par laquelle l'apprentissage de la langue vivante est raisonné et analysé dans ses différentes composantes, pour devenir un acte conscient et délibéré.

Ce logiciel, actuellement expérimenté dans plusieurs académies, offre une indéniable marge de progrès dans l'acte d'apprentissage par la démarche d'évaluation formative partagée qu'il permet. De même, la continuité de l'acte d'évaluation est ainsi facilitée, ce qui donne aux élèves la conscience des progrès réalisés dans les apprentissages en abolissant l'impression d'un éternel recommencement année après année des mêmes entraînements, sensation qui est l'un des freins majeurs à la motivation des élèves dans l'apprentissage des langues vivantes.

5.2 Le livret de compétences formatif (L.C.F.)

Le livret de compétences formatif (L.C.F.) est un outil informatisé qui répond à un besoin nouveau de saisie et de traitement des évaluations par compétences. Il se fonde sur un cahier des charges élaboré par une équipe académique chargée de réfléchir à l'apprentissage. Réalisé et centralisé au niveau académique, il a l'avantage d'alléger la charge des établissements en matière de système de gestion et d'offrir un outil régulièrement mis à jour.

Développé par un professeur de physique, le logiciel LCF a tout d'abord facilité l'évaluation des compétences en SVT et physique, puis des compétences du socle commun en affichant clairement les différents piliers. Pour le pilier 2, les descripteurs des niveaux A1, A2 (et B1) en langues sont conformes aux grilles de référence hébergées sur le site Eduscol.

Le LCF permet de visualiser les compétences évaluées au cours des apprentissages, de faire apparaître l'historique des évaluations et de suivre l'évolution de chaque élève, d'un groupe d'élèves ou d'une classe en affichant le pourcentage de réussite par compétence, de même que le nombre de fois où cette compétence a été évaluée. Ouvert et souple d'utilisation, chaque professeur peut, seul ou en concertation avec ses collègues, définir les items à évaluer. Dans tous les cas, c'est lui qui garde la maîtrise de l'outil. En option, l'enseignant peut activer une fonction dialogue lui permettant de communiquer avec ses élèves, de répondre à leurs questions, de donner des précisions ou des conseils. Les élèves ont accès à leur livret sur lequel ils trouvent les fiches de toutes les matières concernées. Ils peuvent ainsi voir leur pourcentage de réussite et imprimer leur feuille de positionnement. Etant hébergé sur site académique, le logiciel est prévu pour être multi-établissements et permettre le suivi de l'élève tout au long de sa scolarité.

Des expérimentations « en ligne » du LCF, conduites depuis un an et demi, ainsi que le dialogue qui s'est instauré entre expérimentateurs ont permis d'améliorer les performances du logiciel et d'en faire un outil qui semble être apprécié de ceux qui l'ont testé.

Même si l'impact du logiciel sur la mise en place de nouvelles pratiques n'a pas pu être évalué de façon significative, les résultats de l'enquête menée au terme de cette phase d'expérimentation font apparaître clairement l'aide apportée à la prise en compte des acquis et des besoins et à la mise en place de groupes permettant de personnaliser le parcours de l'élève.

S'il faut se garder de laisser croire que LCF est un outil qui permet à lui seul la mise en œuvre du socle commun, il contribue certainement au développement d'une approche par compétences dans un contexte pluridisciplinaire.

5.3 Préconisations

Les objectifs des programmes sont aujourd'hui clairement identifiés en termes de compétences et de niveaux de performances à atteindre par les élèves aux différents moments de la scolarité. Il est à ce titre indispensable d'amener les enseignants à s'appropriier les outils disponibles qui permettent une évaluation critériée et dynamique des compétences des élèves en langues vivantes.

Les deux outils observés présentent des caractéristiques communes :

- Ce sont des outils numériques qui offrent l'avantage d'être interactif (possibilité de dialogue avec le professeur) et évolutif car il peut suivre l'élève tout au long de sa scolarité et faire apparaître ses progrès dans chaque activité langagière.
- Ce sont des matrices qui peuvent convenir à tous les piliers du socle et qui s'appuient sur les descripteurs de compétences définis par l'institution.

6 LA VISIOCONFÉRENCE : UN ESPACE DE RENCONTRE ET D'INTERACTION PÉDAGOGIQUE

6.1 Présentation du dispositif

Les observations ont porté sur la mise en place, grâce au soutien des collectivités territoriales et en lien avec les autorités académiques, d'un enseignement de langues par visioconférence dans plusieurs collèges ruraux. L'objectif est d'élargir l'offre de formation dans ces collèges, dans un souci d'équité sociale. Il concerne les enseignements de langue ne pouvant être organisés de façon traditionnelle à cause d'effectifs réduits : allemand LV2 en quatrième et troisième ou en classes bilingues à partir de la sixième ainsi qu'un complément d'enseignement en espagnol et allemand en troisième LV2 pour la section européenne.

Deux configurations sont utilisées :

- liaison multipoints entre quatre groupes comprenant 6 élèves et un enseignant isolé dans un studio
- liaison point à point entre deux collèges : un enseignant intervient simultanément auprès d'un groupe de 7 élèves et d'un groupe de 10 élèves dans l'autre collège, alternativement en présence d'un groupe ou de l'autre, tandis que le contact avec les autres élèves s'effectue par le biais de la visioconférence.

6.2 Les avantages

Les objectifs visés sont atteints : un nombre croissant d'élèves tire profit de la plus grande diversité de langues proposée dans leur établissement et peut suivre sans difficulté cet enseignement dans le lycée d'accueil. Ces résultats sont confirmés par d'autres indicateurs (taux de validation du niveau A2 par plusieurs élèves pour l'obtention du DNB dans la langue suivie en « visio »; résultats très honorables à la certification en allemand de niveau A2 en troisième en 2007 et 2008) et enfin intégration d'une élève en seconde dans le dispositif très exigeant préparant à la délivrance simultanée du baccalauréat et de l'*Abitur* allemand.

Ces résultats positifs sont d'autant plus remarquables que les difficultés inhérentes à l'outil sont indéniables : les nuisances sonores sont nombreuses et gênent les élèves ; il n'est pas facile pour l'enseignant d'entendre parfaitement les prestations orales des élèves et donc de corriger des déviations phonétiques ou prosodiques ; le décalage encore existant entre

l'image et le son est un obstacle aux stratégies naturelles dans la communication orale ; le rythme de progression dans une séquence est ralenti.

On peut également mettre au profit du recours à cet outil d'autres avantages, confirmés par tous les observateurs et acteurs :

- Les élèves acquièrent un degré d'autonomie dans la gestion de leur travail plus important que celui résultant d'un enseignement plus traditionnel. La question se pose d'ailleurs de descripteurs permettant de rendre compte de ces acquis particuliers, constitutifs du socle de connaissances et de compétences.
- Ils acquièrent une certaine familiarité avec l'utilisation des technologies concernées par ce dispositif, allant parfois au-delà des exigences du B2i.
- Ils apprécient la situation authentique de communication entre les groupes d'élèves distants.

6.3 Les limites

Il est cependant tout aussi évident, outre les difficultés techniques signalées un peu plus haut, que le défaut principal des situations d'enseignement mises en place est le recul très important voire quasiment inexistant de la présence physique des enseignants auprès des élèves. Ceux-ci le disent, en particulier les élèves des classes de sixième et de cinquième, qui regrettent cette absence qui signifie aussi pour eux l'impossibilité d'une aide individuelle de l'enseignant en cas de difficulté ou de doute. Il n'est pas surprenant de constater, dans le cas de la liaison point à point, un degré très différent de concentration et d'activité entre le groupe en présence du professeur et celui n'ayant qu'un contact par écran interposé. Le professeur n'échappe d'ailleurs pas lui-même à cette distinction ; il recrée naturellement peu à peu pendant la séance la situation d'un enseignement en présentiel et néglige un peu l'interaction avec l'autre groupe.

Il est indispensable de corriger ce défaut : selon l'âge et la maturité des élèves, le degré d'autonomie des élèves est différent, le besoin de la dimension relationnelle avec l'enseignant n'est pas identique. La mise en œuvre de cet outil ne peut être identique de la sixième à la troisième.

Un autre déficit est cité par les élèves, l'absence de connaissance des élèves des autres groupes avec lesquels ils doivent communiquer. La réalité psychologique de ce besoin peut être prise en compte pas la mise en œuvre de projets communs, si possible en relation avec un groupe d'élèves d'un établissement partenaire à l'étranger. Les rencontres en tiers lieu, fortement soutenues par exemple par l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) pour ce qui concerne l'allemand, sont une forme privilégiée de cette approche pour l'enseignement de la langue concernée. Dans un des cas observés, l'expérience renouvelée d'un voyage commun en Allemagne entre deux groupes montre que ce vécu partagé crée des conditions favorables à des échanges entre les élèves.

Les enseignants sont très fortement engagés dans cet enseignement, dans des conditions souvent difficiles (service partagé entre plusieurs établissements, charge de travail très lourde) et malgré un isolement important (difficulté à rencontrer leurs collègues et à participer activement à la vie pédagogique de l'établissement). Cet engagement, allié à un dynamisme et un savoir faire évidents, doit être salué et mérite reconnaissance. La charge de travail qui est la leur explique en grande partie qu'ils n'aient pas toujours pu prendre la distance nécessaire par rapport à certaines « fausses » évidences et analyser des limites de l'utilisation de cet outil.

Il est peut-être impropre de parler de « visio-enseignement » ; il s'agit bien plus d'un enseignement d'une langue, avec toutes les contraintes, les objectifs et les modalités de cet enseignement, utilisant de façon intensive l'outil de la visioconférence. Cette dernière

définition rappelle que le « visio-enseignement » est plus un outil qu'un dispositif pédagogique. Par nature, un outil ne peut prendre en charge la multiplicité des enjeux pédagogiques. Tout dispositif pédagogique se définit par plusieurs paramètres interdépendants : les objectifs poursuivis, les caractéristiques du public scolaire (âge, nombre, acquis précédents), les supports utilisés, les outils disponibles, les ressources humaines, les formes sociales de travail et le degré d'autonomie confiée aux élèves.

6.4 Perspectives

Les avantages réels de la visioconférence seront pleinement exploités quand les enseignants parviendront (avec une aide indispensable des formateurs et des corps d'inspection) à concevoir leurs séances en tenant compte de la diversité et de la complémentarité des ressources humaines, des dispositifs et des outils à leur disposition :

- « visio-enseignement » pour les échanges oraux authentiques entre élèves et enseignant ou entre groupes différents, la correction des exercices et les explications ou consignes données par l'enseignant ;
- courriels pour l'expression écrite et la transmission de documents écrits ;
- écoute collective dans le groupe par une source de qualité présente sur place ou individualisée grâce à des baladeurs ou lecteurs MP3 pour la compréhension de l'oral ;
- travail de groupe autonome dans chaque site avec des consignes très précises ou avec la présence d'un assistant étranger (dont la compétence doit être mise à profit pour l'animation linguistique dans un des groupes, sur la base d'une meilleure concertation avec le professeur),
- etc.

Plusieurs de ces pistes sont déjà exploitées et ont fait l'objet d'une formalisation et de recommandations claires dans des documents d'accompagnement produits ou mis en ligne (utilisation du courrier électronique, élaboration de diaporamas, projets confiés aux élèves, mise en place de situations de communication authentiques, relation avec e-Twinning, etc.). L'étape suivante consiste sans doute à articuler entre elles ces modalités différentes.

La poursuite d'une telle réflexion, de nature essentiellement pédagogique, peut englober la conduite de projet, l'élaboration de scénarii et permettre une intégration adaptée de la visioconférence. Cette voie favoriserait également la prise en compte de cet outil par les enseignants d'autres langues, voire d'autres disciplines. L'investissement lourd et les coûts importants pour le fonctionnement de cet équipement y verraient certainement une valorisation utile.

L'utilisation de la visioconférence a montré ses potentialités et ses limites. L'expérience acquise depuis sa mise en place doit permettre de poursuivre la réflexion et la formation autour de cet outil et de lui conférer un meilleur rayonnement au sein des collèges. Dans le cas contraire, il risquerait un essoufflement qui le renverrait à la liste des expérimentations abandonnées sans que toutes les potentialités en aient été exploitées.

6.5 La visioconférence et les échanges à distance avec un partenaire étranger

Les observations ci-dessus portent sur l'usage de la visioconférence à des fins d'enseignement d'une langue. D'autres usages de cet outil, peu développés encore dans le second degré, sont recensés dans le domaine des échanges à distance avec un établissement partenaire étranger.

Quand toutes les conditions techniques sont rassemblées et que la liaison fonctionne effectivement, ces échanges à distance peuvent donner des résultats intéressants.

Ici encore toutefois, le recours à la visioconférence ne peut se montrer fécond que s'il s'inscrit dans un projet pédagogique qui rend nécessaire le contact entre les partenaires. Les échanges ainsi créés se doivent donc d'avoir été préparés de part et d'autre selon un scénario qui fasse place notamment à l'expression en continu et en interaction.

Les observations conduites en premier degré sur certains sites pilotes désignés suite à l'annonce du ministre de novembre 2008 confirment par ailleurs l'intérêt du dispositif dans les échanges avec un partenaire étranger et permettent de formuler les remarques suivantes :

Ce dispositif suppose :

- une coordination et une concertation étroites avec l'enseignant partenaire
- une gestion très précise des échanges et de la distribution rigoureuse des deux langues pendant la séance, en particulier selon l'énonciateur (maître ou élève), le ou les récepteurs, l'activité visée en réception ou en production, en respectant en particulier une règle simple : le maître ne s'adresse que dans sa propre langue à la classe partenaire et à son homologue
- Dépasser les seules activités d'acquisition lexicale (lotos, jeux de cartes...) pour mettre en œuvre des fonctions langagières
- Créer des échanges entre élèves de classe à classe sans le truchement systématique des maîtres, au travers d'activités ou jeux communicatifs.

6.6 Préconisations pour l'exploitation de la visioconférence dans l'enseignement des langues vivantes

• Préconisations de type organisationnel :

- Ne pas concevoir un « enseignement de langues par la visioconférence » mais intégrer cet outil dans l'organisation de l'enseignement pour tenir compte du contexte local et des ressources humaines et favoriser la diversité des apprentissages linguistiques
- Garder à l'esprit que la visioconférence ne peut pas remplacer la présence d'un enseignant : l'organisation mise en place doit nécessairement penser aussi les modalités et la fréquence des moments de présence de l'enseignant et/ou d'adultes auprès des élèves
- Eviter une organisation de l'enseignement prenant fortement appui sur cet outil de façon identique pour tous les niveaux de classe : les élèves de sixième, par exemple, ont plus besoin de la présence d'un enseignant que leurs camarades de classes supérieures
- Faciliter les échanges entre les élèves par la constitution d'un sentiment d'appartenance à un même groupe, par exemple à l'aide de regroupements autour de projets communs en début d'année scolaire
- Compenser le fréquent isolement des enseignants participant à ce dispositif par des regroupements ou différentes modalités de contact (forum, etc.) permettant des échanges entre eux et la mutualisation des ressources et expériences

- Favoriser l'exploitation des potentialités pédagogiques de l'outil par les enseignants de toutes les langues, sous des formes et à une fréquence adaptées à leur situation spécifique dans l'établissement
- Permettre aux autres enseignants de connaître les potentialités de cet outil par une diffusion d'expériences réussies et de comptes rendus
- Préconisations de type pédagogique :
 - Réserver les phases intensives de visioconférence aux actes pédagogiques et aux activités langagières qui lui sont les mieux adaptées (transmission de consignes par l'enseignant, expression orale en continu ou en interaction, correction orale d'exercices, etc.).
 - Compléter l'utilisation de cet outil par le recours à des dispositifs pédagogiques plus performants ou pertinents pour l'entraînement à d'autres activités langagières (compréhension de l'oral ou de l'écrit, phases d'entraînement à l'expression écrite).
 - Prendre en compte dans l'évaluation des progressions des élèves des compétences favorisées par ce dispositif et figurant dans le socle de connaissances et de compétences (développement de l'autonomie et de l'esprit d'entreprise, capacité à prendre en charge des tâches confiées à leur responsabilité et à interagir efficacement dans un groupe, aptitude à l'autoévaluation, etc.)

7 CONCLUSION À PROPOS DES TICE

L'apport des TICE dans l'évolution de l'enseignement des langues vivantes, s'il est pensé dans ses visées pédagogiques, est indéniable et ouvre des voies extrêmement prometteuses. Les enseignants ne peuvent plus ignorer ces outils dans le cadre de leur pratique quotidienne d'enseignement.

Comment en effet ne pas voir l'intérêt pour l'enseignement en langues vivantes de donner davantage d'occasions d'entendre et de s'exprimer, davantage d'occasions de s'entraîner et d'être évalué dans les compétences de l'oral ?

Parce qu'ils permettent de créer, en plus et au-delà des seules relations pédagogiques classiques de la classe, une interface supplémentaire entre élèves et professeur, ces outils, notamment les ENT et la baladodiffusion, étendent donc de fait le domaine de la classe, en accroissent l'espace et le temps. Cet espace et ce temps, s'ils ne sont pas investis pédagogiquement par l'enseignant, s'ils sont abandonnés à la seule initiative de l'élève, s'ils ne sont pas aussi gérés en interaction constante avec les apprentissages du cours lui-même, ne pourront toutefois guère contribuer au développement attendu des compétences et des connaissances.

L'enjeu de l'utilisation des outils numériques d'enseignement des langues est donc triple. Il convient en effet de développer simultanément :

- les équipements mis à la disposition des élèves : les académies et les collectivités territoriales ont déjà fait des efforts considérables, mais les choix opérés sont parfois disparates : salles pupitres ici, là ordinateurs portables, ailleurs encore ENT ou TBI, etc. Pour les langues vivantes, trois outils semblent particulièrement fonctionnels, les baladeurs numériques permettant l'audition et l'enregistrement, les ENT et les ateliers médialangues. Un plan unifié d'équipement serait ici le bienvenu.
- La formation à l'utilisation technique de ces outils par les enseignants : De plus en plus de professeurs maîtrisent de mieux en mieux l'outil informatique, mais il reste difficile pour les autres d'obtenir une place dans les stages prévus à cet effet dans les plans académiques de formation.

- Cette formation proprement technique doit impérativement aller de pair avec une formation à l'utilisation **pédagogique** des nouveaux outils. Redisons le en effet avec force : Il s'agit d'outils, parmi d'autres, au service du professeur pour contribuer à un enseignement plus efficace et non d'une fin en soi. La technique ne doit pas masquer la nécessité d'une réflexion pédagogique et didactique plus indispensable que jamais pour donner de la cohérence au travail des cinq activités langagières, et contribuer à l'enrichissement culturel des élèves.

8 PRÉCONISATIONS

Afin de développer l'usage de l'ensemble des outils numériques dont l'efficacité est aujourd'hui avérée dans l'enseignement des langues vivantes, nous recommandons :

- d'installer dans les salles de langues l'équipement matériel indispensable permettant de mettre en œuvre une pédagogie active qui seule permettra d'atteindre les objectifs fixés par les programmes
- d'équiper a minima toutes les salles de classes de langues vivantes d'un vidéo projecteur, d'un ordinateur muni de haut-parleurs et d'une connexion au réseau Internet
- de constituer dans tous les établissements scolaires un « Département Langues Vivantes » regroupant les activités d'enseignement et de recherche en langues de manière à constituer une équipe « inter langues » afin de mutualiser les pratiques, de partager les ressources et de s'auto-former sur le terrain
- de doter chaque « Département Langues Vivantes » de Tableaux Blancs Interactifs en nombre suffisant afin que toutes les langues vivantes enseignées puissent y avoir accès
- de stimuler l'achat de baladeurs numériques destinés à l'activité pédagogique des élèves dans les établissements scolaires et à l'extérieur de ceux-ci
- de favoriser la mise en œuvre des Espaces Numériques de Travail par convention entre les recteurs et les collectivités territoriales afin de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques pour les élèves et la mutualisation des pratiques par les enseignants
- de renforcer l'encadrement pédagogique des équipes académiques travaillant sur l'usage des Tice en langues vivantes : les équipes pédagogiques constituées dans les académies autour des interlocuteurs académiques pilotés par la SD Tice doivent être prises en main par les IA IPR de langues vivantes afin de constituer des ressources pédagogiques et de mutualiser les bonnes pratiques « inter langues »
- d'intensifier et de généraliser la formation des enseignants à l'usage des outils numériques en mettant en place dans toutes les académies une équipe de professeurs relais « inter langues » qui recevront une formation appropriée et qui auront en charge de répercuter la formation reçue sur le terrain dans les bassins de formation
- d'intensifier la formation des IA IPR :
 - à la connaissance des nouveaux outils pédagogiques numériques afin de leur permettre de conseiller utilement professeurs, chefs d'établissements, recteurs en matière d'usages et d'équipements.

- à l'utilisation des ressources numériques dans leur métier de personnel d'encadrement et au travail en réseau afin de les amener à mutualiser leurs pratiques pour accroître l'efficacité de l'encadrement pédagogique.
- à l'appréciation de la validité des pratiques numériques et à la prise en compte de l'usage de ces nouveaux outils et dispositifs dans leur évaluation de l'activité pédagogique des enseignants.

II. DE NOUVELLES MODALITES D'APPRENTISSAGE

1. LES GROUPES DE COMPÉTENCE : POUR UNE PRISE EN COMPTE PLUS EQUILBRÉE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS LANGAGIERES ET POUR UNE GESTION FINALISÉE DE L'HÉTÉROGENÉITÉ

1.1 Les caractéristiques principales de leur implantation

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

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

1.2 Le calendrier d'une année en GC

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

Mais on observe aussi une grande diversité de pratiques :

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

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

1.3 Les freins et les réussites

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.3 La collaboration et l'implication des équipes de direction

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

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

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

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

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

1.4.5 Le travail en équipe

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

- La mise en place d'au moins une heure blanche dans l'emploi du temps, commune à tous les professeurs de l'équipe, voire aux élèves.

- La concertation est généralement estimée à une heure hebdomadaire. Elle est souvent reconnue par le versement de quelques HSE.

- La liberté de choix des documents est souvent ressentie comme indispensable. Il importe toutefois que les projets linguistiques se rejoignent sur un axe thématique et donc lexical commun. La conduite partagée d'un logiciel informatique (simple fichier Excel par exemple) facilite et accélère la concertation, surtout en vue d'évaluations communes.

- La périodicité des changements de groupe

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

- L'organisation des évaluations de l'oral :

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

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

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

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

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

- La communication avec les familles

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

1.5 Les conditions de type didactique

1.5.1 Groupes de niveaux et groupes de compétence

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

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

Groupes de niveau – Groupes de compétence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6 Remarques générales et conclusives à l'issue des observations

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

1.6.1 Retour sur l'histoire des groupes de compétence

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6.2 Quelques commentaires à propos de cet historique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A2

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

B1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6.5 La compétence lexicale

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

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

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

Préconisations pour la mise en place des groupes de compétence

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

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

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

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

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

- **Préconisations de type pédagogique :**

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

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

II. LES STAGES INTENSIFS : POUR UNE IMMERSION DANS LA LANGUE

L'objectif principal de ce dispositif est de permettre aux élèves des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement professionnel qui ne partent pas à l'étranger (le plus souvent pour des raisons familiales et économiques) de bénéficier, sur place, pendant les petites vacances, des conditions d'immersion linguistique.

1. Problématique

- Comment construire « ici », dans l'environnement quotidien des élèves, cet « ailleurs », à l'étranger, où la langue étrangère qu'ils apprennent, est la seule langue de communication authentique ?
- Comment faire pour créer les conditions de nature à occulter le lieu de scolarisation alors même que le stage se déroule, en grande partie, (mais pas seulement) dans l'établissement scolaire, et transporter les élèves vers cet « ailleurs », sans y aller physiquement parlant ?
- Quels types d'approches pédagogiques doivent être mises en place pour combiner efficacité d'une communication authentique, attractivité du stage, accroissement de la motivation pour l'apprentissage et la pratique de la langue étrangère, dans un temps relativement limité, et hors des pratiques usuelles de la salle de classe ?
- Quelles personnes ressources mobiliser et comment ?

2. Cahier des charges : axes de pilotage académique

Les inspecteurs pédagogiques régionaux, IA IPR et IEN ET ont d'abord rédigé une forme de cahier des charges de ces stages afin d'en clarifier le périmètre : objectifs, public visé, intervenants et conditions matérielles de mise en place.

Afin d'anticiper un certain nombre de dérives, y ont été inscrits d'abord :

-ce que ces stages ne doivent pas être :

- une réplique, plus ludique sans doute, des activités pratiquées tout au long de l'année dans la salle de classe. Les élèves volontaires attendent autre chose puisqu'ils sont théoriquement en vacances. Cela a induit un choix d'activités scolaires et extra scolaires où l'objectif linguistique et culturel a été atteint hors des voies classiques de l'apprentissage. Dans les stages les plus réussis, les élèves, comme Monsieur Jourdain, ont fait de l'anglais sans s'en apercevoir, ou si peu.

L'approche actionnelle a été privilégiée et la langue vivante, ici instrumentalisée, a été le vecteur d'échanges au service d'un projet commun.

- un apprentissage de la langue en tant qu'objet d'étude. Il a été clairement indiqué aux intervenants qu'il ne s'agissait pas de cours de rattrapage ou de remédiation pour élèves en difficulté. Et surtout pas des cours intensifs de préparation aux évaluations orales (vérification de la compétence de compréhension orale, type Bac STG) ou de 'bachotage' pour la préparation aux épreuves de baccalauréat. Et ce, malgré une forte demande constatée des élèves eux-mêmes.

- l'occasion pour des évaluations scolaires ordinaires. Si elles sont nécessaires au bon pilotage de l'enseignement des langues pour connaître, en amont, le niveau des élèves et en aval pour mesurer leurs acquis, elles ne se justifient pas dans un dispositif où la mise totale

en confiance de l'élève, son autonomie et sa spontanéité langagière doivent être recherchées.

- ce que ces stages doivent être :

- une immersion linguistique intense, au contact de locuteurs natifs. Construits sur 5 jours de la semaine, à raison de 5 heures quotidiennes pour les stages dont le déroulement a pu être étalé sur la durée maximale prévue, les conditions d'immersion ont été aussi proches que possible de la situation vécue lors d'un séjour linguistique à l'étranger.

- une prise en compte, dans les activités offertes, des acquis des élèves. Il s'agissait de faire en sorte que leurs savoirs et savoir-faire trouvent ici un prolongement aussi naturel que possible. Et qu'ils permettent aux élèves de prendre conscience de l'existence d'un potentiel mobilisable dans la communication orale.

- un assemblage d'activités dans le lieu du stage et à l'extérieur.

L'approche actionnelle a pris la forme d'ateliers débouchant sur des réalisations concrètes : interviews, sketches, saynètes débouchant sur une utilisation massive de la langue orale. Les enquêtes de terrain, visites de musées par des guides locuteurs natifs improvisés, conférences, sorties théâtre, journées à thème où le sport notamment a su s'inscrire ont contribué à mettre ces élèves « en vacances » sans jamais abandonner l'utilisation de la langue étrangère.

3. Recrutement des élèves volontaires

Plusieurs cas de figure se sont présentés. Les recteurs d'académie ont parfois désigné des établissements pilotes : soit appartenant au réseau RASED, soit des établissements de ZEP (public d'élèves socialement défavorisés). Parfois l'initiative a été laissée aux corps d'inspection. Ont été alors choisis des établissements « porteurs » du fait de la présence d'un assistant de langue, et d'équipes de professeurs motivés incluant parfois un professeur locuteur natif. Dans d'autres cas, les considérations géographiques ont prévalu : possibilité de regrouper des élèves de plusieurs établissements, voire de lycées d'enseignement général ET de lycées professionnels. Choix d'élèves d'établissements de grandes villes pour accès à des lieux culturels.

Pour les académies observées pour l'enquête de ce rapport, on note des effectifs très variables.

Deux exemples illustratifs :

- Exemple n°1

- s'agissant des Lycées professionnels :

4 élèves ont participé au stage d'anglais.
- 1 élève de 1° Bac Pro Mode
- 1 élève de Terminale BEP Métiers du Secrétariat
- 1 élève de 2° BEP Vêtement de peau
- 1 élève de Terminale CPR

- s'agissant des lycées d'enseignement général et technologique :

Etablissements	Nombre d'élèves	Modalités	Enseignants
Lycée A	25 élèves répartis en 3 groupes	Du lundi au vendredi de 9 heures à 12 heures	1 enseignant du lycée 2 formateurs GRETA
Lycée B	15 élèves	Lundi 6 heures Mardi 6 heures Mercredi 3 heures	Un enseignant de collège
Lycée C	9 élèves	Du lundi au vendredi de 9 heures à 12 heures	Une formatrice GRETA, locutrice native
Lycée professionnel D	12 élèves	Du lundi au vendredi de 9 heures à 12 heures	1 enseignant du lycée

A ce dispositif strictement Éducation Nationale doit se rajouter dans l'Académie un effectif de l'ordre de 400 lycéens dans le cadre de la collaboration mise en œuvre entre le Conseil régional et le Rectorat. 24 lycées sur 204 ont proposé des stages.

- Exemple n°2 :

Cette académie détient le record des lycées ambition réussite au nombre de 32, orientés vers l'accompagnement personnalisé des élèves. Dans ce cadre, les stages de langues ne sont pas nouveaux. De plus certains lycées pratiquent l'école ouverte depuis 14 ans. Le réseau ambition réussite a instauré des stages d'anglais depuis l'été dernier (circulaire du 5 juin 2008).

17 de ces lycées ont donc naturellement prévu des stages d'anglais en février qui s'intègrent aux stages concernant les autres matières. Dans les 7 autres lycées, en fonction de l'intervenant, plusieurs ont proposé de la conversation, jeux de rôles, théâtre et les élèves ont été enthousiastes.

Nombre d'élèves par lycée très variable, de 13 à 225 !

2 cas spécifiques :

- un lycée international a embauché 12 locuteurs natifs pour 90 élèves et a proposé une fiche d'évaluation du stage par les élèves montrant un taux de satisfaction très élevé. Les élèves étaient répartis par groupes de niveaux selon les notes obtenues au 1^{er} trimestre et par type de filière. Tous sont venus très motivés.

- un autre LEGT, site d'excellence en zone sensible, a ouvert ses portes à 225 élèves sur les 2 semaines.

4. Les personnes ressources

Les intervenants et animateurs de ces stages sont principalement des locuteurs natifs, ou des enseignants, volontaires.

-les assistants de langue

La participation à des stages linguistiques fait partie intégrante de leurs missions (CF texte régissant leurs missions). Ils apportent la caution de l'authenticité de la langue et ont une certaine expérience de contact préalable avec les élèves.

- les locuteurs natifs

Recrutés souvent dans l'urgence pour l'ouverture de ces premiers stages, ils ne sont pas formés à l'enseignement de leurs langues en tant que langue étrangère. Ils apportent toutefois la possibilité pour les élèves d'exposition à la langue étrangère et une approche

différente, plus mature peut être, plus distanciée aussi de ce que peut être ce contact avec une langue et une culture différentes. Certains ont pu témoigner de leurs parcours professionnels et offrir aux élèves des exemples de réussite d'insertion sociale et professionnelle dans un pays étranger. Dans quelques uns de ces stages, notamment organisés en associant des élèves de l'enseignement général et technologique avec des élèves de l'enseignement professionnel, les professeurs ont pu faire venir des cadres d'entreprises, locuteurs natifs, de filiales en France d'entreprises étrangères qui ont présenté de manière informelle et en anglais leur parcours de réussite. Ceci s'est avéré très stimulant pour des jeunes en recherche d'orientation professionnelle.

- les autres intervenants

L'appel à candidature auprès des professeurs n'a pas toujours reçu un écho favorable. Ceci s'explique de plusieurs raisons : intervention pendant les vacances, manque de culture d'équipe et de projets, manque d'expérience de périodes intensives d'apprentissage de la langue vivante, et conditions matérielles dont il sera question plus loin. Cependant un nombre non négligeable de contractuels a apporté sa contribution ainsi que des professeurs, locuteurs natifs qui ont bien compris qu'ils avaient une mission particulière à accomplir. Des tandems se sont formés, associant ces locuteurs natifs (assistants ou professeurs) à des enseignants ou intervenants non natifs et les résultats constatés ont été positifs, tant sur le plan de l'accompagnement des élèves que de la créativité des activités proposées.

La question principale cruciale est ici celle de la corrélation avec le cours et le passage du concept d'apprentissage scolaire à celui d'apprentissage extra scolaire. Les professeurs attendent des retombées en classe et craignent la dichotomie classe/stage.

Cette vision utilitariste fondée sur la rentabilité à tout prix a entraîné certains IA IPR ou IEN ET à regrouper les intervenants recrutés sur une demi journée avant le lancement du stage afin d'en clarifier les finalités et à encourager les intervenants à une attitude plus souple, plus tolérante aussi. Mais il n'est pas aisé de passer de la condition de professeur évaluateur à celle d'animateur de stage.

Des formations de stages à inscrire au PTA s'annoncent ici ou là pour mieux préparer ces intervenants pour l'avenir.

5. Organisation du stage et typologie des activités

-organisation matérielle:

-*La durée* a été déterminée par les conditions matérielles et, en tout premier lieu, par l'identification du lieu. Certains chefs d'établissement n'ont pas voulu ouvrir leurs portes, invoquant la question de leur responsabilité en période de vacances scolaires, mais aussi l'investissement en termes de chauffage (vacances d'hiver). Dans certaines académies, ces stages ont eu lieu dans les locaux de GRETA qui fonctionnent en continu (formation continue d'adultes).

Les stages qui ont été mis en place ont couvert la semaine de vacances ; quelques uns ont été raccourcis ; dans d'autres cas, le samedi matin, à compter de la date des vacances de février a été systématiquement prévu pour ces stages, faute de mieux : on perd en effet le bénéfice de la continuité dans la durée qui caractérise le stage d'immersion.

-*La ruralité* a posé les problèmes de transport. Les cars de ramassage scolaire ne fonctionnant pas en période de vacances scolaires, certains élèves, pourtant volontaires, n'ont pu se rendre sur les lieux de regroupement. Quelques familles ont pu cependant conduire leurs enfants.

-La durée d'emploi des assistants est une difficulté et se pose plus fortement pour la période des vacances de Pâques où certains sont déjà en fin de contrat.

- typologie d'activités

On note une gamme étendue organisée souvent par demi-journées. Le matin a pu être consacré à des activités pédagogiques dans l'établissement d'accueil : utilisation massive des TICE, des ressources d'Internet, webquests, visites de musées sur de nombreux sites en ligne...) alors que les après midi ont été plus largement dévolues à des activités physiques ou culturelles : stages sportifs d'équitation ou autres, stages à thèmes, activités sous forme d'ateliers théâtre, cuisine... visionnement de films en VO suivis de débats, sorties culturelles dans la ville.

Cette architecture n'est pas sans rappeler celle que les organismes privés de séjours linguistiques à l'étranger proposent et qui recueille l'assentiment des élèves et de leurs familles. Un journaliste régional a salué l'évènement en titrant un de ses articles : « Des vacances « so British » au Lycée.. ».

Ci-dessous, un tableau synthétique regroupant les différents types d'activités proposées dans une académie de l'Ouest où résident un nombre élevé de locuteurs natifs.

THEMES	PRODUCTIONS	DESTINATAIRES
Les raisons de l'immigration GB dans la région	interviews, rencontres avec témoignages audio / vidéos publiés, diffusés sur internet	Population locale ou population anglophone désirant s'installer dans la région
Les représentations de la vie "à la française" selon la communauté anglophone de la région (modes de vie, quelle intégration, quels obstacles culturels...?)	Entretiens avec des anglophones et débats sur les idées reçues avant de venir vivre dans la région. Les particularités de la région, ses habitants, l'intégration dans la région.	Population anglophone de la région étant installée depuis quelques temps.
Présentation de la ville (par l'intermédiaire de l'office du tourisme)	Site internet de l'office du tourisme local ou régional. → Prise de contact avec offices du tourisme.	Touristes étrangers <u>adolescents</u> <u>notamment</u> (sorties, cinéma, bars, concerts,...)
Promotion d'un évènement culturel local ou régional (concerts, expositions, conférences, manifestations diverses)	Création d'une campagne publicitaire avec interviews... → Prise de contact avec par exemple salle de musiques actuelles ou tout autre organisme culturel).	Touristes étrangers
Présentation du lycée et de la ville (région) à l'intention des élèves étrangers venant y étudier pour une année scolaire ou un semestre	Création d'un film publicitaire ou d'un guide touristique adapté à l'âge des élèves accueillis au lycée vantant les mérites de la région et de la ville.	Elèves étrangers
Création d'un journal vidéo	Différents mini reportages vidéo	Elèves, population anglophone locale ou étrangère.

Visites des sites touristiques de la région	Création d'un audio guide → Prise de contact avec offices du tourisme.	Touristes étrangers
Création d'une pièce de théâtre	Mini sketches représentant la vie lycéenne	Parents, élèves...
Présentation de son œuvre artistique préférée, de son style vestimentaire, etc.	Présentation commentée et argumentée	Jury constitué de parents, élèves ou personnalités locales.
Découverte des réseaux de partenariats internationaux de la ville	Présentation illustrée d'une ville, d'une région, d'un pays partenaire	Le réseau de partenaires
Gestion d'une crise en ville. Plan d'action pour la population anglophone	Activité de simulation globale (Débats)	Le conseil municipal Le préfet

Certaines caractéristiques de peuplement de la région constituent des atouts dont il a été très intéressant de tirer parti. La forte communauté britannique qui y est installée constitue un ensemble d'interlocuteurs étrangers de proximité permettant d'augmenter l'authenticité de la communication.

6. Bilan et recommandations

Organisée dans l'urgence, cette première vague de stages, limitée pour le moment par le nombre d'élèves volontaires et d'établissements qui y ont participé a mis en lumière un certain nombre de points positifs. L'extension du dispositif, aux vacances de Pâques, devra cependant lever un certain nombre d'obstacles, dont certains sont maintenant bien identifiés.

Soulignons ici la grande mobilisation des recteurs et des corps d'inspection territoriaux, dans l'explicitation des objectifs de ces stages, l'information, et la recherche de conditions propices à une mise en œuvre exigeante. Les inspecteurs régionaux se sont rendus, pendant les vacances sur les lieux de ces stages pour observations et dispenses de soutien et d'encouragements aux équipes volontaires.

6.1 Un lancement prometteur

Le bilan, côté élèves et intervenants est largement positif au point que le désir de poursuite s'est partout exprimé. Ce qui ne va pas sans poser la question du recrutement de ressource humaine supplémentaire et de rémunération.

Les élèves

Ils soulignent l'apport en termes de prise de confiance et d'aisance. Ne se sentant pas sous l'œil d'un évaluateur, ils ont pu s'exprimer sans retenue et découvrir ainsi qu'ils possèdent un potentiel linguistique non négligeable. Tout particulièrement s'agissant de leurs compétences de compréhension et d'expression orales. Le fait qu'ils étaient moins nombreux qu'en période scolaire leur a donné un temps de parole plus long qui, combiné à la durée du stage, leur a permis de voir leur progrès en termes de construction de leurs compétences orales.

Le contact direct avec des locuteurs natifs a été de nature à changer leurs représentations sur la langue elle-même par l'entremise de ceux qui en sont les vecteurs authentiques.

Ceci a fait naître chez certains une appétence accrue pour la langue étrangère et un désir de visiter le ou les pays où elle est parlée au quotidien.

L'implication de professeurs, dans d'autres formes d'activités a aussi changé leur regard sur ceux-ci. Le professeur de langue n'est plus celui qui corrige ou censure, mais un intervenant qui s'implique dans des activités nouvelles avec les élèves et fait la démonstration de sa créativité dans des champs linguistiques ou culturels nouveaux.

Les intervenants

Les professeurs ont fait preuve d'inventivité nouvelle, à la fois pour faire oublier leur statut premier (sans pour autant le perdre) et consolider ou développer les compétences orales des élèves par des stratégies nouvelles.

L'association, en continu, avec des locuteurs natifs a créé une culture d'équipe, à la fois rassurante et bénéfique. La complémentarité des compétences a joué : le locuteur natif assistant de langue a conforté sa position ; le professeur, quant à lui, a mis son expertise pédagogique au service d'un entraînement et d'une pratique linguistiques innovants mais toutefois ancré dans la connaissance préalable des acquis des élèves. L'horizon d'attente, entre réalisme des activités proposées et ambitions nouvelles s'est naturellement construit. Le retour dans la salle de classe se fera d'autant mieux qu'élèves et professeurs ont vécu ensemble une expérience d'apprentissage nouvelle où ils ont découvert que certaines limites ont été ou pourraient être repoussées.

Une attestation de fin de stage a été remise dans plusieurs académies. Il ne s'agit pas de fiche d'évaluation, mais plutôt de reconnaissance que l'élève, volontaire, a été assidu, et a su tirer le meilleur profit du stage qui lui a été offert. Cette attestation a été fort appréciée des élèves bien sûr, mais aussi de leurs familles. On peut espérer qu'elle aura valeur incitative et amènera de nouveaux volontaires aux stages suivants.

6.2 Quelques difficultés qui se sont révélées

Elles ont été déjà abordées plus haut.

En premier lieu, les difficultés matérielles d'ordre structurel, géographique et économique. .

L'extension du dispositif est très dépendante de la levée de ces obstacles. Mais l'enthousiasme manifesté à la fin de cette première expérience devrait inciter à écarter les réserves qui subsistent ici ou là et trouver de meilleures solutions.

Le calendrier des missions des assistants pose problème. Il serait sans doute souhaitable que le Département du CIEP responsable de la gestion des assistants de langue, informe ceux-ci en amont, avant qu'ils ne quittent leur pays d'origine. Certains en effet prévoient un retour chez eux pendant les petites vacances scolaires et pour d'évidentes raisons budgétaires réservent à l'avance leurs titres de transport. Une information sur leur rémunération serait aussi la bienvenue.

Le recrutement des locuteurs natifs locaux doit se faire bien en amont. Ceci permettrait aux corps d'inspection de les choisir avec plus d'attention en procédant de façon plus systématique à un entretien avec eux et en les réunissant pour leur donner un minimum de formation.

Les CDI doivent être davantage mis à contribution. Les sites des Ambassades étrangères en France doivent être consultés en ligne et une documentation, en langue étrangère, doit être rapatriée à l'intérieur de l'établissement. Un fonds doit être ainsi constitué de supports linguistiques variés et disponibles en quantité. De même, il serait souhaitable de veiller à ce que chaque assistant de langue contribue à cette banque de données sur son pays d'origine. La visite des CDI fait apparaître un vide documentaire (au sens touristique du terme)

préjudiciable au fonctionnement de ces stages linguistiques pendant les vacances. Si les intervenants dans ces stages souhaitent promouvoir la construction d'une période d'apprentissage intensif et immersif, comme si l'élève partait à l'étranger, alors un réaménagement du lieu même du stage est à prévoir. Une salle de classe doit être revisitée (reconfiguration du mobilier) et ses murs doivent donner à voir, sous forme de posters par exemple, des images du lieu que l'on va visiter, à distance.

7. Conclusion : perspectives d'avenir

Ces stages linguistiques, premiers du genre à être organisés par l'Education nationale sur son territoire offrent des perspectives prometteuses.

Certains intervenants reconnaissent avoir été pris de court, mais la première expérience a ouvert des pistes qu'ils se disent prêts à explorer.

Certains enseignants qui se sont impliqués pour la première fois en février 2009 expriment le désir de construire l'architecture de leur stage comme un véritable « voyage linguistique et culturel » afin de recréer cette illusion du voyage et du dépaysement.

Certains, à cet effet prévoient des parcours mieux ciblés : pendant les journées de stage construire les activités linguistiques et culturelles successivement autour de tout ce qui relève du voyage (comment se rendre « là-bas ? »), puis du séjour lui-même (arrivé à destination, comment organiser son séjour ?) et enfin du retour (quelle trace ramène-t-on ? que rapporter ? dans quel but ?). L'origine géographique de l'assistant de langue ou du locuteur natif pourrait ainsi servir de lieu de destination ; dans d'autres cas les élèves choisiront un lieu parlant à leur imaginaire, et ceci pourrait être utilisé par les animateurs du stage comme point de départ pour déconstruire certains stéréotypes, tout en préservant la part de rêve indissociable de l'esprit d'aventure. Cette désignation d'un lieu de destination cristallisera les activités et mettra en synergie les outils (TICE) pour les réaliser : comment y va-t-on ? que peut-on y faire pendant les vacances ? quel album souvenir peut on en rapporter ?

Une dynamique peut être lancée, qui va de pair avec le concept de voyage, de déplacement et de dépaysement. Les vacances sont propices à des formes de mobilité qui compense l'immobilisme de la période en milieu scolaire. On voyage par les langues vivantes étrangères ; on profite sûrement mieux du voyage quand on utilise le vecteur de la langue, pour s'orienter, demander des renseignements, comprendre les explications d'un guide. C'est en situation linguistique réelle, ou aussi proche du réel possible que l'on reconnaît la nécessité d'une approche volontariste par la langue étrangère. L'évaluation est alors individuelle, dans le plaisir que l'élève découvre à comprendre et à être compris.

III. AUTRES PROJETS INNOVANTS

1. LES DEBATS CITOYENS

1.1 Les modalités d'organisation des débats citoyens

Tels qu'ils sont organisés dans les académies où ils ont fait leurs premières apparitions (Caen puis Rouen), les débats citoyens opposent dans une joute contradictoire deux équipes d'élèves composées de quatre membres. Sur un sujet proposé sous forme assertive, les concurrents doivent bâtir un argumentaire destiné à convaincre un jury assisté d'un modérateur. Le thème du débat présenté, un tirage au sort fixe la position à défendre par chacune des deux parties : pour ou contre l'assertion énoncée.

Chaque équipe dispose de 30 minutes pour préparer collectivement sa plaidoirie et organiser la répartition de la parole en son sein. Au début de la confrontation, le modérateur invite les participants à introduire la thèse qu'ils vont défendre puis à avancer tour à tour leurs arguments dans le respect de la durée de parole qui leur est attribuée. En fin de débat, un laps de temps précis est consacré à la conclusion prononcée de façon solennelle par un représentant de chaque partie.

Très tôt, les débats citoyens ont fait l'objet dans les deux académies d'une prise en charge par les autorités rectorales. Les finales académiques opposent les équipes sélectionnées dans chacun des établissements participant à l'opération "débats citoyens". Les demi-finales et finales sont d'ailleurs publiques et l'académie de Rouen a depuis quelque temps dépassé le cadre de nos frontières en invitant des élèves de plusieurs pays européens à des débats. Ainsi des jeunes gens d'origine norvégienne, britannique et portugaise ont-ils pu y participer récemment. Il faut souligner la médiatisation de ces finales, dans la presse locale notamment.

Les langues utilisées au cours de ces débats sont : l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol et l'italien.

Critères retenus par le jury pour évaluer les prestations de chaque camp :

- qualité des arguments,
- cohésion au sein des équipes pour la répartition des interventions,
- écoute et respect de la partie adverse,
- capacité à réagir aux points de vue opposés dans le discours,
- aisance dans le propos,
- qualité linguistique.

1.2 Des débats "citoyens"

On trouve l'origine du qualificatif "citoyens" dans les sujets de réflexion proposés aux équipes. L'introduction de l'ECJS dans les lycées (B.O. du 27-05-1999) est venue conforter un intérêt, ancré de longue date dans les Programmes d'enseignement des langues vivantes, pour la découverte de faits de société et de phénomènes culturels caractéristiques des pays dont la langue est à l'honneur pendant le débat. Plaçant les élèves dans une position d'acteurs sociaux (Cf. CECRL, Ch. 2, p.15), le débat citoyen les invite à prendre parti pour l'une ou l'autre manière de réagir à la question qui leur est soumise. Cette prise de position suppose un travail d'information sur la façon dont la question est abordée dans le pays concerné. Le débat citoyen est un excellent moyen de réfléchir au fait social dans sa dimension culturelle.

1.3 Intérêt de cette forme de joutes verbales pour l'apprentissage des langues vivantes.

A leur apparition, les débats citoyens anticipaient quelque peu sur les préconisations du Préambule commun aux Programmes de langues vivantes des classes de Seconde générale et technologique paru au B.O. N° 7 du 3 octobre 2002 (hors série) : "L'analyse collective et guidée de documents reste un moment essentiel de l'apprentissage, mais on veille également à placer l'élève dans des situations nouvelles". Parmi les tâches scolaires suggérées dans ces mêmes lignes figurent "l'exposé, le compte-rendu, le débat, qui préparent aux différentes situations de parole de la vie sociale".

Il s'agit pour les élèves d'apprendre à mobiliser des arguments dans un contexte qui n'a (presque) plus rien de scolaire. La langue devient ici essentiellement un outil de communication dont la correction formelle passe au second plan le temps de la joute même si la qualité linguistique reste un critère important d'évaluation de la prestation des jouteurs.

De l'avis général, la situation de débat a une vertu désinhibitrice sur la plupart des élèves, en raison essentiellement de la motivation qu'elle suscite en eux de faire aboutir leur point de vue.

Mais l'intérêt principal de l'exercice réside dans l'acquisition de compétences transversales et transférables à d'autres disciplines et à d'autres situations. Ce sont :

- des savoir-faire : structurer une pensée, ordonner un propos, utiliser les connecteurs logiques indispensables à la clarté des enchaînements, construire un raisonnement et l'étayer par des illustrations. Démarche qui est bien entendu pertinente en mathématiques, en philosophie, en histoire, dans le discours argumentatif en français etc.,

- des savoir-être nécessaires à la communication orale comme : adapter sa posture à la situation d'échange, le volume et le débit de sa parole ou sa gestuelle, son regard, sa capacité d'écoute, apprendre à respecter la parole d'autrui etc.,

- des savoirs : acquérir et rassembler des connaissances culturelles, faire appel à des savoirs puisés dans d'autres disciplines.

Tout au long de l'année scolaire la préparation au débat citoyen conduit les équipes et les classes à s'entraîner au renforcement de la double compétence d'expression orale en continu et en interaction.

1.4 La préparation aux débats : vers l'autonomie de l'élève

La préparation aux débats suppose l'acquisition progressive par l'élève de l'autonomie communicative. Elle est un puissant levier de formation car elle repose sur l'acquisition et la consolidation de compétences variées. Elle met en jeu l'entraînement à des activités multiples et permet d'impliquer le groupe-classe dans son entier à travers les diverses tâches qui sont assignées aux éléments qui la composent (individus, binômes, etc.).

1.5 L'insertion dans la progression didactique

La préparation aux débats citoyens suppose un entraînement régulier au cours de l'année scolaire. Le débat en classe de langue n'est pas une solution de facilité destinée à occuper les élèves de façon inopinée. Il vient s'insérer dans la progression didactique et participe à la mise en œuvre des Programmes.

Idéalement placé au terme de la séquence, les débats en classe de langue mettent en jeu toutes les capacités de réflexion et tous les moyens d'expression mobilisés au cours de la séquence. Mais ils peuvent aussi apparaître sous des formes variées et moins abouties à d'autres moments de la séquence, soit au début de celle-ci pour diagnostiquer l'état des connaissances et de la réflexion de la classe sur un sujet, soit, en guise d'étape intermédiaire, pour servir à brasser les arguments et les outils langagiers déjà collectés en vue de leur mobilisation pour l'étape finale.

1.6 L'organisation du travail

Le sujet du débat arrêté, le travail de construction de l'argumentaire "pour" ou "contre" peut commencer. A un travail collectif de repérage des idées principales peut faire suite une organisation par groupes, de taille variable selon la nature des tâches secondaires à accomplir. La fragmentation de l'argumentaire permet de faire travailler des binômes à la recherche d'arguments et d'informations précis. On peut aussi mettre les élèves en position de confrontation autour d'un aspect précis de l'argumentation en organisant ainsi des débats secondaires sur des points qui le sont autant. Toutes les configurations sont envisageables dans ce cas et il en va de même pour la préparation de l'introduction et de la conclusion.

1.7 La collecte des données indispensables au débat

A travers les documents qui lui sont soumis par le professeur ou qu'elle recherche par divers canaux, la classe recueille les informations indispensables à l'éclairage de son avis sur la problématique posée. Les documents du cours, l'Internet, les informations glanées au CDI ou par le biais de recherches de tous ordres, contribuent à rassembler les matériaux utiles à la démonstration. La qualité de cette collecte a une incidence directe sur la conviction future des débatteurs. Au-delà de la stricte prise d'informations, les documents présentés par le professeur peuvent être un premier appui pour l'expression orale à venir. En effet, l'audition d'enregistrements de conversations ou de présentations orales de sujets recoupant le thème du débat est en soi une excellente préparation à l'expression dans la mesure où elle permet aux élèves de s'approprier les premiers éléments langagiers dont ils auront besoin pour débattre. L'écoute ou le visionnage de documents audio et vidéo aident au repérage des stratégies propres à la prise de parole en interaction : formulations, périphrases, reformulations, formules de contournement, procédés phatiques et même gestuelle sont observés pour leur éventuel transfert vers un contexte nouveau.

La séquence aura donc pour finalité d'apporter à la classe tous les contenus culturels et linguistiques nécessaires à l'élaboration de l'argumentaire tout en faisant travailler les activités de réception à chaque étape de cette préparation.

1.8 L'entraînement à l'argumentation

La collecte des données culturelles assurée, on entre de plain-pied dans la préparation des outils langagiers indispensables à la démonstration. Commence alors un travail consistant à élaborer l'enchaînement logique des arguments, à rechercher la précision lexicale et à mettre en œuvre les connexions syntaxiques qui permettent de reprendre les arguments pour les utiliser ou les réfuter.

A partir du corpus ainsi établi les élèves élaborent leur discours en continu et en interaction.

- EOC : les élèves construisent leurs arguments et leur enchaînement logique. Ils développent les formules qui leur permettent d'anticiper les objections ou les contre-propositions.

- EOI : les élèves s'entraînent à s'appuyer sur le discours contradictoire et sur ses formulations particulières pour apporter leurs contrepropositions.

En vue de la confrontation finale les aspects plus formels de l'échange font l'objet d'un entraînement particulier. Ce sont :

- les techniques d'amorce de la prise de parole : demander la parole, marquer son entrée dans le débat par une formule de captation de l'attention, présenter l'introduction de son propos.

- le développement du propos : marquer les étapes de l'exposé; marquer la référence au propos du contradicteur pour introduire la réponse; indiquer la clôture de l'intervention.

- l'interaction : faire reformuler ce qui n'a pas été compris, prendre en compte les réactions du contradicteur pour reformuler son propre propos. Utiliser les formes de politesse au cours de sollicitations en direction du contradicteur.

1.9 L'évaluation des prestations

Lors des finales des débats, le jury choisit, selon les critères énoncés plus haut, l'équipe qui lui a paru la plus convaincante. Comme cela a été dit, la perfection formelle de l'expression n'est pas le critère le plus déterminant dans ce choix.

En situation d'entraînement, l'évaluation de la réussite au cours de chacune des différentes étapes de la préparation est une excellente occasion d'associer les élèves à la

définition des objectifs et à la mesure de leur atteinte. On se place ainsi au cœur d'une démarche d'évaluation formative qui implique l'élève, le binôme ou le sous-groupe dans l'appréciation du degré de réussite des débatteurs par rapport aux niveaux visés pour chacune des compétences sollicitées. En cela aussi le débat dit citoyen contribue à donner aux participants le sens de l'autonomie et de leur responsabilité dans les apprentissages.

Annexe : Les débats citoyens et le CECRL

Exemples de descripteurs de certaines des compétences requises pour les débats

Étendue linguistique générale

B2 : Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes. (CECRL, Ch. 5, p. 87)

Étendue du vocabulaire.

B2 Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.

B1 Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. (CECRL, Ch. 5, p. 88)

Aisance à l'oral

B2 Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l'on remarque peu de longues pauses.

Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs natifs sans imposer d'effort de part ni d'autre.

B1 Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide. (CECRL, Ch. 5, p. 100)

1.10 Recommandation

Les débats citoyens plaçant les élèves en situation de performance active, le professeur devra résister à la tentation d'exiger la perfection formelle des interventions pendant leur déroulement, le travail d'enrichissement linguistique relevant plutôt des phases d'entraînement.

2. Rencontres anglophones

Cette action innovante s'inscrit dans l'un des volets du projet d'établissement dédié à l'ouverture culturelle et internationale. Situé en zone rurale, l'établissement est implanté dans une région où se sont installées des familles anglophones. Le projet concerne les élèves de 6e et 5e, l'idée étant de mettre à profit la communauté étrangère pour dédramatiser l'apprentissage d'une langue vivante autre que la sienne en milieu rural et encourager les élèves à prendre confiance en eux, notamment à l'oral où le système phonique de la langue cible est perçu comme une difficulté quasi insurmontable.

Le professeur responsable du projet a commencé par mettre en place des liens actifs avec la communauté anglophone locale et constituer ainsi un réseau d'invités permanents à des projets de classe. Tout a commencé par des entretiens libres d'une heure, à raison de trente minutes dans la langue de l'autre, tant pour les élèves que pour les adultes anglophones, ce qui a permis, le choc de l'inconnu passé, de prendre le temps de s'observer, et de se rendre

compte que, comme l'a dit un élève, 'en fait, ils sont comme nous, sauf qu'ils se servent de mots différents ». Cette démarche a aussi l'avantage de faciliter l'intégration des Anglophones dans la vie locale car ils ont, en fait, peu de contacts avec la population francophone. Après quelques mois, le regard des élèves a changé ; leurs invités ne sont plus aussi « étranges », ils ont des origines précises, des histoires de vie parfois étonnantes et grâce à leurs témoignages, les élèves commencent à cerner l'immense variété du monde anglophone. Ils s'habituent à des accents très différents et ont très vite intégré que l'Angleterre, le Pays de Galle et l'Ecosse représentent trois entités culturelles très différentes sur une même île. Certains élèves commencent à admettre que l'on peut avoir une conversation sans la préparer à l'avance. Plus encore, certains saisissent avec enthousiasme l'occasion de s'adresser à des Anglophones en dehors du contexte de la classe. Au plan linguistique, on note une amélioration notable de la qualité d'expression, une confiance accrue, voire une prise de risques chez certains, et surtout une prise de conscience qu'une prononciation « à la française » les rendait tout à fait incompréhensibles. L'accent devient source de fierté et les activités de « mise en bouche » sont prises davantage au sérieux. Les stratégies de répétition ou de compensation en cas d'incompréhension commencent à se mettre en place aussi.

Cette première expérience et le désir accru d'implication des élèves amène le professeur à faire évoluer son projet autour de la préparation de la Journée Portes Ouvertes du collège. Cela passe par la formalisation des prises de contact avec les Anglophones domiciliés dans les villages des élèves (invitation orale et lettre personnelle d'invitation), la proposition d'activités plus ciblées pour les visites au cours de l'année, le compte-rendu des activités sur le site Internet du collège et l'exposition de travaux dans le cadre des Portes Ouvertes en fin d'année. Ainsi, sont prévues des visites ponctuelles à thèmes spécifiques en lien avec les collègues de l'équipe éducative comme, par exemple, le recyclage au Pays de Galles dans le cadre d'un cours de SVT sur le développement durable, la lecture et la mise en scène d'histoires pour enfants par les élèves du collège en direction des élèves de maternelle de la commune en tandem avec un Anglophone, la préparation, en anglais, de la visite d'un château situé sur la Route des Rois d'Angleterre (étudié dans le cadre du programme d'histoire de 5e), et la dégustation et comparaison des traditions culinaires des moments clés de l'année civile (Noël, Pâques, anniversaire...). En mutualisant les actions menées sur plusieurs classes, on va même jusqu'à envisager l'organisation d'une Journée Spéciale Anglophones en fin d'année scolaire en intégrant par exemple la section sportive Golf du collège, en tirant parti de la présence d'un Anglophone champion olympique de tir à l'arc et de celle d'un ancien journaliste du Daily Mirror, spécialisé en golf, en étudiant la population anglophone expatriée en France (CSP, métiers, loisirs, origines géographiques et culturelles, etc.).

Toutes ces activités et manifestations se préparent de diverses manières : travail d'écriture, de préparation de questions dans une discipline non linguistique et travaillées en cours d'anglais, tables tournantes où des élèves organisés en binômes s'entretiennent avec des binômes de Britanniques sur la base de questionnaires, décoration des salles, accueil des invités en anglais, participation à des jeux de société proposés par les élèves ou par les Anglophones.

Ce projet a des effets pédagogiques incontestables sur les élèves dont le regard sur la langue et les locuteurs natifs a radicalement changé. La grande majorité d'entre eux n'a plus peur de se lancer dans une prise de parole en interaction ou en continu. Les stratégies de compréhension orale globale se mettent en place et l'accent a désormais une vraie valeur. La dimension citoyenne est incontestable aussi puisque ce projet réveille des envies de rencontre chez les élèves et permet une meilleure intégration de la communauté étrangère locale.

En revanche, les professeurs ont bien conscience que l'heure de cours traditionnelle est inappropriée car trop courte pour permettre d'entrer dans cette dynamique de projet et l'idée pour l'année scolaire suivante est de faire évoluer l'organisation du temps scolaire vers un

programme d'acquisition fondé sur l'immersion linguistique grâce à un regroupement de trois heures de cours sur une demi-journée. Ce programme sera basé sur un rituel fort pour donner des repères rassurants et rythmer la séance d'immersion tout en laissant à chaque élève la possibilité de suivre à son propre rythme puisqu'un temps de suivi individuel est prévu, de même que la possible organisation en groupes de compétences. De plus, pour multiplier les contacts avec la langue anglaise et exploiter au maximum les disponibilités en temps et les personnes ressources de l'établissement, ce programme sera relayé en accompagnement éducatif, en accompagnement culturel, au CDI ou en étude. A cela, s'ajoutent trente minutes réservées à la pratique de l'oral en demi-groupe avec l'enseignant et l'assistant. Enfin, quelques Britanniques ont proposé d'animer des clubs de jeux de société (FSE) pendant la pause méridienne.

3. « Walk and Talk »

Dans un autre établissement, les élèves de la section européenne Anglais du collège sont mis le plus possible en situation de communication orale. Le projet, articulé sur les temps d'enseignement, englobe la pratique de la langue mais aussi la découverte de la culture. Il entre totalement dans le projet d'établissement et plus particulièrement dans le volet d'ouverture culturelle, européenne et internationale, mais il figure aussi au point 1 de la contractualisation avec l'Inspection académique relatif à la motivation des élèves et à la diversification des approches pédagogiques.

Tout au long de l'année, sont envisagées des sorties trimestrielles dites «Walk and Talk ». Entreprises depuis plusieurs années déjà, elles permettent aux élèves concernés de partir en randonnée découverte sur une demi-journée. Ce déplacement se fait en compagnie de ressortissants britanniques. Ceci a l'avantage d'ancrer l'utilisation de la langue dans de vraies situations de communication, de renforcer le temps d'exposition à la langue cible tant en compréhension qu'en production, soit pour échanger des informations, soit pour exprimer des sentiments ou émotions, et de développer la sensibilité aux différences culturelles.

Ces demi-journées sont axées sur la découverte du patrimoine culturel local en utilisant l'anglais comme langue véhiculaire. Cette randonnée biculturelle vise à questionner les traces de la présence britannique dans la région dans le passé (elle fait écho au programme culturel du palier 2 du programme de collège, *Les traces de l'ailleurs chez nous*). Un travail de recherche historique préalable est réalisé avec un professeur d'histoire-géographie. De plus, un « club » destiné à des élèves volontaires doit être positionné sur le temps de l'accompagnement éducatif pour réaliser un travail en amont et en aval des visites, créer une base de données en anglais et faire un travail de mise en forme et mise en ligne au niveau du blog dédié à la section européenne Anglais. Carnet de bord, il permettra de faire le lien avec les adultes anglais rencontrés, leur donnant la possibilité d'interagir au moyen de commentaires. Élément fédérateur des sections européennes, le blog anglais doit aussi constituer la base d'un travail annuel exigé des élèves sur le principe des TPE. Choissant un thème en lien avec l'ensemble des activités prévues et proposées par les professeurs de langue et de disciplines non linguistiques, ils devront, par deux ou par trois, réaliser un article structuré mêlant images et vidéo qui sera intégré au site.

Le projet tend à évoluer et devrait s'étendre à une autre action appelée « Meet and Speak ». Toujours en présence d'adultes anglophones et encadrée par le professeur de biotechnologie, elle permettrait d'échanger autour de la confection de plats ancrés dans la culture britannique. Sa mise en place est prévue plusieurs fois sur l'année, pendant la période de stage des élèves de SEGPA qui libère locaux professionnels et professeur de biotechnologie. Un prolongement sur le temps de l'accompagnement éducatif est envisagé avec la mise en place d'un atelier cuisine en langue anglaise.

L'action « Walk and Talk » a déjà fait naître la volonté d'un déplacement en Angleterre. La rencontre répétée avec des locuteurs natifs a renforcé la volonté des élèves de découvrir le pays de leurs partenaires de visite. Ces derniers ont également fait part de leur désir de les accueillir, pour un « Walk and Talk » en Angleterre. Plusieurs Anglais étant originaires de la même région du sud, l'envie d'y faire un déplacement pourrait très vite se concrétiser.

La mise en place du Socle Commun s'avère pertinente pour évaluer les élèves impliqués dans de tels projets. Le pilier 2 est naturellement totalement intégré à cette démarche. L'utilisation des TIC elle aussi fait partie intégrante du projet. Les piliers 6 et 7 sont également concernés puisque les élèves sont associés à la mise en place des actions, prenant ainsi des initiatives en petits et moyens groupes via la préparation des sorties « Walk and Talk » et bientôt la préparation du séjour scolaire de fin d'année.

4. L'entreprise d'entraînement pédagogique : un espace virtuel de vie professionnelle

Le concept des Entreprises d'Entraînement Pédagogique (EEP) est né en Allemagne à la fin du 19^e siècle et s'est surtout développé après la première guerre mondiale lorsque l'administration allemande a dû réinsérer professionnellement de jeunes soldats blessés ou handicapés ne pouvant plus travailler la terre notamment. L'objectif était une formation rapide en vue d'une insertion économique dans l'administration. Le concept a été repris à l'issue de la deuxième guerre mondiale pour former des hommes ou des femmes réfugiés ou migrants aux pratiques modernes des fonctions tertiaires. En France, il s'est développé à partir des années 1990 avec quelques expériences dans la formation pour adultes.

L'expérimentation d'initiative locale décrite ici consiste en une « installation » de l'EEP en formation initiale dans un lycée professionnel. Elle entre dans la catégorie des établissements en expérimentation sous couvert de l'article 34 et bénéficie d'un suivi de la Mission académique à l'Evaluation, à l'Innovation Pédagogique et aux Projets d'Etablissement. Seuls deux établissements scolaires en France ont à ce jour recours à ce concept qui apporte de nouvelles réponses pédagogiques et s'inscrit donc en rupture avec les pratiques existantes.

L'EEP fonctionne comme une entreprise normale dans un marché virtuel international (4500 entreprises d'entraînement dont 2500 en Europe, qui sont ses fournisseurs et clients). Dans chacun des pays partenaires, ces entreprises sont fédérées en un réseau national. Le réseau français (REEP) est une association Loi 1901, sans but lucratif, qui regroupe 120 EEP installées en Formation Continue. Dans le lycée professionnel en question, la société Fête et Caf a été créée en septembre 2005 ; les élèves de BEP métiers du secrétariat, BEP métiers de la comptabilité, Baccalauréat Professionnel secrétariat et comptabilité et de BTS assistant de gestion PME-PMI viennent y travailler par roulement. Chaque élève a une fonction précise dans l'entreprise et il prend en charge toutes les tâches qui s'y rapportent. En expérimentant ainsi des situations concrètes liées à la pratique dans les différents services d'une entreprise, il trouve là l'occasion de se pré-professionnaliser et de faciliter son orientation. Côté enseignants, l'EEP permet de garder un contact permanent avec le milieu professionnel et de faire évoluer les pratiques pédagogiques.

La société virtuelle Fête et Caf se compose de différents services parmi lesquels l'accueil, le service gestion du personnel, le service commercial, le service comptabilité et le service Relations Internationales. C'est ainsi que des élèves des sections européennes Anglais et Espagnol de l'établissement fréquentent l'entreprise et développent la pratique des langues au sein du Réseau international des EEP, en particulier avec les EEP espagnoles et anglophones. Ce travail s'articule aussi avec les heures de PPCP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel) durant lesquelles est conduit un projet sur les pays de l'Union européenne. Le lien avec les compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est évident puisque les compétences linguistiques s'exercent dans le

cadre de tâches concrètes à réaliser en langue étrangère, qu'il s'agisse de communication écrite ou orale...

Le service Relations Internationales a été créé à la rentrée 2008 pour développer l'activité et l'envergure de Fête et Caf après trois ans d'existence. Il s'agit par là de travailler dans un univers international comme dans une « véritable entreprise » dans un mode d'économie globalisée, de faire prendre conscience aux élèves de la formation initiale de l'importance des langues étrangères pour une meilleure insertion sur le marché du travail (un ancien élève de Bac Pro secrétariat ayant connu l'immersion sur EEP, a rapporté que faire figurer l'EEP sur un CV est important et apprécié des recruteurs). Cela permet aussi de développer l'esprit d'entreprise et de favoriser la prise d'initiatives, de développer la confiance en soi et d'apprendre à connaître les autres et à respecter leur culture tout en enrichissant les échanges.

L'EEP devient un support d'évaluation aussi puisque les candidats doivent présenter une liste d'une dizaine de sujets sur l'EEP (présentation de l'entreprise, session de formation pour l'entreprise, organisation d'un salon international, etc.). Des stages en pays étrangers sont aussi organisés. La synthèse de stage est alors évaluée à l'épreuve spécifique orale de DNL.

Cette expérience est l'illustration d'un véritable travail collaboratif puisqu'il s'articule avec la formation professionnelle, l'apprentissage des langues, le service de l'assistant de langue qui contribue au travail dans la langue en situation professionnelle et les heures de PPCP utilisées pour développer le service Relation internationales de l'EEP.

Le contexte de l'EEP, proche de la situation professionnelle authentique constitue de fait la solution idéale de communication en langue étrangère, puisque l'approche actionnelle basée sur les diverses activités de l'entreprise y est mise en avant. La DNL, discipline non linguistique, y trouve tout son sens dans le cadre du fonctionnement d'une section européenne en lycée professionnel.

L'intervention dans la DNL du professeur de communication bureautique laisse entrevoir toutes les potentialités offertes dans les différentes activités langagières, en réception ou en production, à l'oral comme à l'écrit, et ce, autour de tâches concrètes et authentiques. Or, l'observation d'une séance révèle que l'on se situe encore un peu trop comme observateur et commentateur de l'activité, et pas assez comme véritable acteur ou opérateur d'une phase de travail. En revanche, la participation de l'assistant de langue lors d'une simulation de négociation téléphonique offre l'opportunité d'une réelle spontanéité chez les élèves au cours d'échanges en interaction.

L'articulation entre les différents acteurs, professeur de langue, professeur de DNL, assistant de langue mérite donc d'être renforcée pour que le rôle des élèves soit davantage participatif au sens professionnel. Ces besoins d'ajustements peuvent être dus au démarrage récent du secteur international de l'EEP. Des évolutions sont donc possibles.

IV. CONCLUSION

La mission qui a conduit à ce rapport avait pour objet de faire l'état des lieux des modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues vivantes. Les visites et observations dans les douze académies concernées ont permis aussi d'obtenir des **informations générales sur les retombées du plan de rénovation de l'enseignement des langues de 2005.**

Indéniablement, la discipline langues vivantes connaît des avancées très importantes et très positives. Les nouveaux programmes, tous adossés explicitement, sauf ceux de Seconde, au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), les certifications désormais pratiquées dans trois langues (allemand, anglais et espagnol), la validation du niveau A2 au DNB, les nouvelles épreuves du baccalauréat STG, l'évaluation par compétences et par activité langagière qui en découle, entre autres dispositions, ont considérablement transformé les pratiques d'enseignement de la majorité des professeurs de langues vivantes et ont rassemblé et fondu autour de démarches et d'objectifs communs les différentes langues dans une seule discipline, celle des langues vivantes. Forte de ce nouvel élan et des impulsions données par le plan de rénovation, cette discipline et ses professeurs constituent sur le terrain, dans les académies et les établissements, une force dynamique que les différents responsables apprécient dans l'animation pédagogique du second degré.

C'est essentiellement par la mise en place de nouvelles procédures d'évaluation que les impulsions ont été données et que les transformations se sont opérées. La prise en compte des compétences de l'oral dans toutes les épreuves du baccalauréat permettrait sans aucun doute d'étendre ces impulsions et transformations jusqu'aux deux dernières années du lycée et parachèverait l'élan ainsi donné.

Il faut toutefois constater que les pratiques d'entraînement en classe n'ont pas toujours la même pertinence et la même efficacité que les nouvelles pratiques d'évaluation que la discipline s'est désormais appropriées. Une tendance à l'hyper-évaluation se dessine qui semble reléguer les besoins de l'entraînement à l'arrière plan des préoccupations et, parfois, une juxtaposition de documents et d'activités qui peut aller jusqu'à l'atomisation du travail. Il s'agit là indéniablement d'une « maladie infantile » du plan de rénovation, mais il convient que les plans de formation permettent d'anticiper ces dérives possibles. La transformation des pratiques d'évaluation semble désormais un fait acquis dans la discipline. Une seconde étape s'ouvre, celle de l'évolution des pratiques d'entraînement.

Le plan de rénovation a par ailleurs, à juste titre, mis l'accent sur l'acquisition des compétences de l'oral. Les diverses évaluations disponibles, notamment les certifications, montrent que cette priorité a produit des résultats significatifs. Elles montrent aussi que les performances en expression écrite restent sensiblement inférieures à celles observées dans les activités langagières de l'oral. Il y a là sans doute matière à réflexion, notamment pour le passage de A2 à B1 et plus encore peut-être de B1 à B2.

La prépondérance dans les classes de langues de l'oral, qui, si l'on n'y prend garde, ressortit au fugace et à l'éphémère, obérerait-elle l'acquisition des fondamentaux qui structurent et façonnent l'expression écrite ? L'observation des compétences lexicales des élèves pourrait le laisser penser. L'apprentissage, la mémorisation et le stockage du lexique sont en effet peu présents, tant dans les entraînements en classe que dans les évaluations pratiquées. Ce constat interroge sur ce que doit être le travail de l'élève et doit être considéré comme une marge importante de progrès. Une réflexion s'impose en tout état de cause pour l'enseignement des langues et, au-delà, quant au temps et au travail de l'élève.

Les nouveaux outils numériques explorés plus haut dans le rapport, et tout particulièrement les ENT et la baladodiffusion, ouvrent dans ces perspectives de progrès des voies nouvelles

très prometteuses, puisqu'elles permettent d'externaliser et d'étendre le domaine de la classe, donc de l'apprentissage. En équiper les établissements est donc une nécessité. La médiation pédagogique est en outre indispensable afin que les outils produisent tous leurs effets sur les apprentissages. En effet le risque pourrait être que l'outil se substitue au projet pédagogique et que l'élève soit livré à lui-même sans pour autant accéder à l'autonomie.. Par ailleurs, sans apport concomitant de formation pédagogique et technique pour les enseignants, et sans extension des droits pédagogiques à recourir aux différents documents authentiques accessibles dans les médias¹¹, leur utilisation pourrait longtemps encore rester l'apanage de quelques professeurs particulièrement engagés.

Les stages intensifs pendant les vacances scolaires, qui ouvrent également l'espace et le temps d'apprentissage, ont connu un départ prometteur et ont manifestement été très bénéfiques pour les élèves qui y ont participé. Ce succès pourrait être accentué si la présence et le rôle des assistants de langue étrangère y était affirmé. La démarche actionnelle et la pédagogie de projet, notamment autour de la thématique du voyage virtuel, y trouvent à l'évidence un terrain de prédilection.

Sans citer toutes les autres modalités nouvelles analysées plus haut et qui présentent toutes, moyennant certaines conditions de mise en œuvre que le rapport a déjà soulignées, un intérêt certain, une mention particulière revient aux débats citoyens et aux groupes de compétence. Les premiers parce qu'ils permettent, sur un projet très motivant pour les élèves, un entraînement particulièrement fécond à l'expression en continu et en interaction ; les seconds car ils constituent une réponse très pertinente à l'hétérogénéité, permettent un travail ciblé dans une activité langagière dominante pour atteindre les niveaux de compétence fixés par l'institution et aussi parce qu'ils sont de fait le creuset des réflexions de la discipline et, par voie de conséquence, offrent un vivier de formateurs incomparable aux académies.

Pour conclure, le groupe des observateurs tient à remercier toutes les équipes pédagogiques et de direction qui les ont accueillis et à souligner l'engagement et la qualité de réflexion dont elles font preuve. Elles reflètent bien la dynamique que connaît la discipline des langues vivantes depuis l'entrée en vigueur du plan de rénovation de 2005.

V. RECOMMANDATIONS

Cette dernière partie regroupe les préconisations formulées, au cours du rapport, à propos de chaque mode observé.

Préconisations générales pour l'usage des outils TICE (I. 8)

Afin de développer l'usage de l'ensemble des outils numériques dont l'efficacité est aujourd'hui avérée dans l'enseignement des langues vivantes, nous recommandons :

- d'installer dans les salles de langues l'équipement matériel indispensable permettant de mettre en œuvre une pédagogie active qui seule permettra d'atteindre les objectifs fixés par les programmes
- d'équiper a minima toutes les salles de classes de langues vivantes d'un vidéo projecteur, d'un ordinateur muni de haut-parleurs et d'une connexion au réseau Internet
- de constituer dans tous les établissements scolaires un « Département Langues Vivantes » regroupant les activités d'enseignement et de recherche en langues de

¹¹ Il serait nécessaire à ce titre que les accords sectoriels sur « l'utilisation des œuvres protégées à des fins d'enseignement et de recherche » BO n°5 du 1-2-2007 (accords portant notamment sur l'utilisation des chaînes hertziennes gratuites) soient mieux diffusés auprès du public enseignant.

manière à constituer une équipe « inter langues » afin de mutualiser les pratiques, de partager les ressources et de s'auto-former sur le terrain

- de doter chaque « Département Langues Vivantes » de Tableaux Blancs Interactifs en nombre suffisant afin que toutes les langues vivantes enseignées puissent y avoir accès
- de stimuler l'achat de baladeurs numériques destinés à l'activité pédagogique des élèves dans les établissements scolaires et à l'extérieur de ceux-ci
- de favoriser la mise en œuvre des Espaces Numériques de Travail par convention entre les recteurs et les collectivités territoriales afin de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques pour les élèves et la mutualisation des pratiques par les enseignants
- de renforcer l'encadrement pédagogique des équipes académiques travaillant sur l'usage des Tice en langues vivantes : les équipes pédagogiques constituées dans les académies autour des interlocuteurs académiques pilotés par la SD Tice doivent être prises en main par les IA IPR de langues vivantes afin de constituer des ressources pédagogiques et de mutualiser le bon pratique « inter langues »
- d'intensifier et de généraliser la formation des enseignants à l'usage des outils numériques en mettant en place dans toutes les académies une équipe de professeurs relais « inter langues » qui recevront une formation appropriée et qui auront en charge de répercuter la formation reçue sur le terrain dans les bassins de formation
- d'intensifier la formation des IA IPR :
 - à la connaissance des nouveaux outils pédagogiques numériques afin de leur permettre de conseiller utilement professeurs, chefs d'établissements, recteurs en matière d'usages et d'équipements.
 - à l'utilisation des ressources numériques dans leur métier de personnel d'encadrement et au travail en réseau afin de les amener à mutualiser leurs pratiques pour accroître l'efficacité de l'encadrement pédagogique.
 - à l'appréciation de la validité des pratiques numériques et à la prise en compte de l'usage de ces nouveaux outils et dispositifs dans leur évaluation de l'activité pédagogique des enseignants.

Préconisations pour l'usage de la baladodiffusion (I. 1.2)

Afin de développer les activités liées à la pratique de la baladodiffusion, nous recommandons :

- de favoriser la constitution de bases de ressources sonores et/ou vidéo libres de droit, formellement identifiées en termes de niveau de compétences par référence au CECRL, aussi bien au niveau académique que national,
- de favoriser la mise en œuvre des Espaces Numériques de Travail par convention entre les recteurs et les collectivités territoriales afin de faciliter l'accès aux ressources pédagogiques pour les élèves et la mutualisation des pratiques par les enseignants.
- de favoriser l'achat de baladeurs numériques destinés à l'activité pédagogique des élèves dans les établissements scolaires et à l'extérieur de ceux-ci.
- d'utiliser les équipes pédagogiques constituées dans les académies autour des interlocuteurs académiques pilotés par la SD Tice afin de constituer des ressources pédagogiques et de mutualiser les bonnes pratiques. Pour cela il convient de renforcer

l'encadrement pédagogique de ces équipes au niveau académique par les IA IPR qui n'exercent pas toujours le nécessaire encadrement de ces équipes interlangues.

- d'accroître de façon massive la formation des professeurs de langues vivantes à l'usage de la baladodiffusion.

Préconisations pour l'usage des outils d'évaluation (I. 5.3)

Les objectifs des programmes sont aujourd'hui clairement identifiés en termes de compétences et de niveaux de performances à atteindre par les élèves aux différents moments de la scolarité. Il est à ce titre indispensable d'amener les enseignants à s'approprier les outils disponibles qui permettent une évaluation critériée et dynamique des compétences des élèves en langues vivantes.

Les deux outils observés présentent des caractéristiques communes :

- Ce sont des outils numériques qui offrent l'avantage d'être interactif (possibilité de dialogue avec le professeur) et évolutif car il peut suivre l'élève tout au long de sa scolarité et faire apparaître ses progrès dans chaque activité langagière.
- Ce sont des matrices qui peuvent convenir à tous les piliers du socle et qui s'appuient sur les descripteurs de compétences définis par l'institution.

Préconisations pour l'exploitation de la visioconférence dans l'enseignement des langues vivantes (I. 6.1)

- Préconisations de type organisationnel
 - Ne pas concevoir un « enseignement de langues par la visioconférence » mais intégrer cet outil dans l'organisation de l'enseignement pour tenir compte du contexte local et des ressources humaines et favoriser la diversité des apprentissages linguistiques
 - Garder à l'esprit que la visioconférence ne peut pas remplacer la présence d'un enseignant : l'organisation mise en place doit nécessairement penser aussi les modalités et la fréquence des moments de présence de l'enseignant et/ou d'adultes auprès des élèves
 - Eviter une organisation de l'enseignement prenant fortement appui sur cet outil de façon identique pour tous les niveaux de classe : les élèves de sixième, par exemple, ont plus besoin de la présence d'un enseignant que leurs camarades de classes supérieures
 - Faciliter les échanges entre les élèves par la constitution d'un sentiment d'appartenance à un même groupe, par exemple à l'aide de regroupements autour de projets communs en début d'année scolaire
 - Compenser le fréquent isolement des enseignants participant à ce dispositif par des regroupements ou différentes modalités de contact (forum, etc.) permettant des échanges entre eux et la mutualisation des ressources et expériences
 - Favoriser l'exploitation des potentialités pédagogiques de l'outil par les enseignants de toutes les langues, sous des formes et à une fréquence adaptées à leur situation spécifique dans l'établissement
 - Permettre aux autres enseignants de connaître les potentialités de cet outil par une diffusion d'expériences réussies et de comptes rendus
- Préconisations de type pédagogique

- Réserver les phases intensives de visioconférence aux actes pédagogiques et aux activités langagières qui lui sont les mieux adaptées (transmission de consignes par l'enseignant, expression orale en continu ou en interaction, correction orale d'exercices, etc.).
- Compléter l'utilisation de cet outil par le recours à des dispositifs pédagogiques plus performants ou pertinents pour l'entraînement à d'autres activités langagières (compréhension de l'oral ou de l'écrit, phases d'entraînement à l'expression écrite).
- Prendre en compte dans l'évaluation des progressions des élèves des compétences favorisées par ce dispositif et figurant dans le socle de connaissances et de compétences (développement de l'autonomie et de l'esprit d'entreprise, capacité à prendre en charge des tâches confiées à leur responsabilité et à interagir efficacement dans un groupe, aptitude à l'autoévaluation, etc.)

Préconisations pour l'exploitation de la visioconférence dans les échanges avec un partenaire étranger

Les échanges avec un partenaire étranger peuvent se révéler féconds dans les conditions suivantes :

- S'ils se font en coordination et en concertation étroites avec l'enseignant partenaire
- S'ils font l'objet d'une gestion très précise des échanges et de la distribution rigoureuse des deux langues pendant la séance, en particulier selon l'énonciateur (maître ou élève), le ou les récepteurs, l'activité visée en réception ou en production, en respectant en particulier une règle simple : le maître ne s'adresse que dans sa propre langue à la classe partenaire et à son homologue
- S'ils dépassent les seules activités d'acquisition lexicale (lotos, jeux de cartes...) pour mettre en œuvre des fonctions langagières
- S'ils génèrent des échanges entre élèves de classe à classe sans le truchement systématique des maîtres, au travers de tâches, d'activités ou jeux communicatifs.

Préconisations pour la mise en place des groupes de compétence (II 1.7)

• Préconisations de type organisationnel

- En l'état actuel des programmes de lycée, recourir avec prudence aux regroupements verticaux d'élèves, dès lors que la compatibilité des programmes d'enseignement, conçus par niveau de classe, risque d'en être compromise. Au collège, les programmes conçus par palier offrent davantage de souplesse.
- Prévoir dans les emplois du temps une heure blanche commune à l'équipe des professeurs concernés afin de faciliter la nécessaire concertation entre enseignants impliqués dans les GC.
- Pour favoriser le suivi des élèves, notamment au conseil de classe, désigner un/des professeur/s référent/s qui parle/nt au nom des linguistes de l'équipe pédagogique pour un groupe-classe donné.
- Créer un site spécialisé sur un ordinateur de l'établissement où chaque professeur de l'équipe des GC vient porter les renseignements concernant chaque élève.
- Ne pas négliger l'information des familles.

- Ne mettre en place les GC qu'avec les professeurs volontaires, conformément aux textes en vigueur à ce jour. Eviter donc la généralisation imposée des GC à tous les professeurs d'un niveau d'enseignement.
- Certaines études montrent que les objectifs fixés (notamment B2 en Terminale) ne sont que partiellement atteints, car de toute évidence une partie importante des élèves ne peut tirer aucun profit d'un enseignement ciblé vers les élèves « moyens » d'un groupe-classe traditionnel. Le passage de A2 à B1, puis de B1 à B2 s'en trouve ralenti, voire contrarié. Ce constat montre la nécessité, pour une meilleure gestion de l'hétérogénéité des niveaux de compétence, d'étendre les groupes de compétence et, en lycée, au-delà de la seule classe de seconde, ce qui implique entre autres de ne plus différencier le tronc commun de l'apprentissage des langues selon les séries.

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

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

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

- **Préconisations de type pédagogique**

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

Préconisations pour la mise en œuvre des débats citoyens (IV 1.10)

Les débats citoyens plaçant les élèves en situation de performance active, le professeur devra résister à la tentation d'exiger la perfection formelle des interventions pendant leur déroulement, le travail d'enrichissement linguistique relevant plutôt des phases d'entraînement.

• ANNEXES

Quelques indications sur la méthodologie utilisée

- Seuls les établissements publics du second degré (collèges, lycées professionnels et lycées d'enseignement général et technologique) avaient été désignés comme champ d'observation et d'étude.
- Toutes langues vivantes étaient concernées par l'étude. Seuls toutefois l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le portugais ont fait l'objet d'une observation en situation de classe.
- La liste des académies concernées par l'étude :
 1. Aix-Marseille
 2. Amiens
 3. Bordeaux
 4. Clermont
 5. Corse
 6. Créteil
 7. Lille
 8. Poitiers
 9. Reims
 10. Rennes
 11. Rouen
 12. Toulouse
- Les observations de classes ont été précédées dans chaque académie concernée d'une série d'entretiens avec les responsables académiques (Recteur, IA-DSDEN, Coordonnateur LV et groupe des IA-IPR et IEN/EG de langues vivantes, Division des moyens, CTICE, IANTE (Interlocuteur académiques nouvelles technologies pour l'enseignement), DAREIC) et les directeurs de l'éducation des collectivités territoriales.
- Le programme des visites avait été fixé, sous contrôle du recteur, en concertation avec le coordonnateur LV de l'académie. Il comportait au moins 6 établissements de profils différents (collèges, lycées professionnels, lycées d'enseignement général et technologique) ayant développé des innovations en matière d'enseignement des langues vivantes. A noter que dans certaines académies, ce chiffre de six établissements a été très largement dépassé tant la richesse des observations proposées était grande. De même, certains établissements ont fait l'objet de plusieurs visites de classes.
- Le programme type d'une observation de classe :
 - Entretien avec l'équipe de direction
 - Entretien avec l'équipe des professeurs de langues vivantes
 - Entretien avec des élèves concernés par le dispositif observé
 - Entretien avec des parents d'élèves concernés
 - Observation de la ou des séance(s)
 - Entretien avec le(s) professeur(s) utilisateur(s)

Le protocole d'enquête, les guides d'entretiens avec les responsables académiques et territoriaux, les guides d'observation et d'entretiens en établissement figurent en ANNEXE

Liste des établissements ayant fait l'objet d'une visite

Académie d'Amiens

Lycée Paul Langevin 60 Beauvais / Académie d'Amiens

Académie de Bordeaux :

Collège Georges Lapierre 33 Lormont

Lycée des Graves 33 Gradignan

Collège Chambéry 33 Villenave d'Ormon

Lycée J.B de Baudre 47 Agen / Académie de Bordeaux

Lycée Michel Montaigne 33 Bordeaux

Lycée Saint-Exupéry 40 Parentis-en-Born

Lycée Albert Camus 40 Mourenx

Académie de Corse

Collège Arthur Giovoni Ajaccio

Collège de Sainte Marie Sicche

Académie de Créteil

Collège Jean Villar 93 La Courneuve / Académie de Créteil

Collège Anatole France 93 Pavillons sous Bois / Académie de Créteil

Lycée Marcel Cachin 93 Saint-Ouen / Académie de Créteil

Académie de Lille :

Lycée Jessé de Forest – Avesnes sur Helpe

Lycée Baudelaire – Roubaix

Collège Léo Lagrange – Fourmies

Lycée Marguerite Yourcenar – Beuvry

Lycée du Noorderover – Grande Synthe

Collège Blaise Pascal – Mazingarbe

Collège Jean Rostand – Marquise

Collège Saint Exupéry – Onnaing

Collège Paul Langevin - Sallaumines

Académie de Poitiers

Lycée Pilote Innovant 86 Jaunay Clan / Académie de Poitiers

Académie de Toulouse

Collège des Ponts Jumeaux 31 Toulouse / Académie de Toulouse

Collège des Vauquelin 31 Toulouse / Académie de Toulouse



ENSEIGNEMENTS ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE

ENSEIGNEMENTS EN LYCÉE

Expérimentation de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées d'enseignement général et technologique à compter de la rentrée 2001

NOR : MENE0101887N

RLR : 525-4

NOTE DE SERVICE N°2001-158 DU 24-8-2001

MEN

DESCO A3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux de langues vivantes ; aux chefs d'établissement

A - Une expérimentation pour favoriser la maîtrise d'au moins deux langues vivantes

L'ensemble des mesures engagées dans le cadre du plan de développement des langues vivantes, tant dans le premier que dans le second degré, répond à l'ambition d'amener tous les élèves à la maîtrise d'au moins deux langues vivantes.

L'expérimentation proposée ci-dessous participe de cet objectif d'amélioration des compétences des lycéens. Elle vise à faire évoluer les modalités d'organisation actuelles qui, de fait, introduisent une hiérarchie entre les langues enseignées. Cette expérimentation sera conduite dès l'année scolaire 2001-2002 dans les lycées volontaires.

Les établissements engagés dans cette expérimentation constitueront les groupes de langues vivantes, selon de nouvelles modalités, en tenant compte de quatre objectifs indissociables :

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

avec la troisième langue quand un niveau satisfaisant de compétence est atteint (en particulier quand les effectifs réduits permettent aux élèves de progresser rapidement) ;

- permettre au plus grand nombre possible d'élèves de commencer l'étude d'une troisième langue vivante au lycée et de la continuer, quelle que soit la série suivie ;
- maintenir ou étendre la diversification de l'offre de langues vivantes présente dans l'établissement.

B - Cadrage général de l'expérimentation à compter de la rentrée 2001

Vous trouverez ci-dessous un cadrage général des modalités de cette expérimentation.

Sur la base des moyens attribués aux établissements, à partir des grilles horaires en vigueur dans les classes de seconde, première et terminale telles que définies dans les arrêtés du 19 juin 2000 (B.O. n° 29 du 27 juillet 2000), les équipes éducatives sont invitées à proposer aux recteurs des modes d'organisation nouveaux. Le calcul des moyens rendus disponibles se fera en prenant comme référence la même grille horaire professeur pour toutes les langues vivantes.

L'expérimentation d'une telle organisation ne concerne pas les enseignements obligatoires au choix en première L et ES ni les enseignements de spécialité dans ces mêmes séries en terminale.

Les modes d'organisation expérimentés ne doivent pas être conditionnés par la nature des épreuves actuelles de langues vivantes au baccalauréat. Ils doivent viser, pour les trois niveaux de classes, à une amélioration du niveau des élèves dans les différents ordres de compétences linguistiques et culturelles.

Avec la mutualisation des moyens, l'organisation des plages horaires consacrées à l'enseignement des langues vivantes pourra s'effectuer dans les lycées volontaires, de façon différente selon la taille et les caractéristiques des établissements et selon les langues proposées. Elle pourra porter sur plusieurs classes de même niveau et/ou sur l'ensemble des niveaux pour les différentes langues. Dans le cadre de l'expérimentation, cette organisation pourra consister, en s'appuyant sur les critères de regroupement des élèves présentés ci-dessous, en une nouvelle répartition de l'horaire entre travail en groupe classe et travail en groupes réduits, décidée par les équipes enseignantes en fonction de leur projet pédagogique, des besoins spécifiques des élèves et des ressources de l'établissement.

La globalisation des moyens horaires disponibles en langues vivantes 1, 2 et 3 devra permettre d'affecter les élèves dans un groupe de langue, non plus selon le moment du début de l'apprentissage de cette langue, mais selon le niveau de compétence atteint après une évaluation réalisée par les enseignants en début d'année scolaire. Les critères et les outils de cette évaluation seront déterminés par les équipes pédagogiques de chaque établissement. Au cours de l'année scolaire 2001-2002, l'élaboration de grilles nationales d'évaluation pourra, si cela est jugé nécessaire, être envisagée et donner lieu à une diffusion dans tous les établissements concernés.

Les effectifs des groupes, de même que l'horaire affecté à tel ou tel groupe, pourront varier selon les besoins des élèves dans une langue. Il pourra également être envisagé de moduler l'organisation horaire sur l'ensemble de l'année. **En tout état de cause, vous veillerez à ce qu'aucun élève ne bénéficie d'un horaire global inférieur à celui auquel les grilles horaires lui donnent droit.**

C - Mise en œuvre dans les établissements et suivi de l'expérimentation

Les établissements volontaires feront acte de candidature auprès des rectorats dès le tout début de l'année scolaire 2001-2002 : un pré-projet présentera les grandes lignes de l'expérimentation envisagée. Le projet définitif sera ensuite affiné de façon à ce que l'expérimentation puisse être mise en œuvre à la fin du mois de septembre 2001. Elle sera intégrée au projet d'établissement, sera présentée au conseil d'établissement et aux instances de la vie lycéenne et fera l'objet d'une consultation du conseil d'administration de l'établissement. Elle devra être porteuse d'un projet cohérent recueillant l'approbation et l'adhésion de l'ensemble de la communauté éducative.

Dans chaque académie, les projets seront soumis à l'avis des corps d'inspection. Les recteurs informeront l'administration centrale - sous le timbre du bureau DESCO A3 - de la liste des établissements retenus et des modalités d'organisation adoptées.

L'expérimentation de ces dispositifs pédagogiques sera conduite pendant deux années scolaires.

Pour ce qui est de la première année, l'expérimentation sera mise en place dans un nombre significatif d'établissements par académie en veillant à ce que chaque département soit représenté. Vous serez attentifs à ce que les établissements retenus reflètent la diversité des formations en lycée (établissements polyvalents, établissements présentant une large gamme de séries générales et/ou technologiques, une palette représentative de langues...).

Au plan national, un groupe de suivi, composé de représentants de la direction de l'enseignement scolaire, de l'inspection générale de l'éducation nationale, de l'inspection pédagogique régionale, de chefs d'établissement et d'enseignants, aura pour fonction d'accompagner la mise en place et le

déroulement de cette expérimentation.

Au plan académique, les IA-IPR de langues vivantes assureront un soutien pédagogique et veilleront à la cohérence d'ensemble de l'expérimentation, indépendamment de la langue dont ils sont les spécialistes. La coordination de l'expérimentation sera effectuée au sein du groupe de pilotage "langues vivantes". Ce groupe veillera à travailler en liaison avec les coordonnateurs du réseau de la valorisation des innovations pédagogiques qui seront concernés par l'intégration de l'expérimentation dans le prochain plan pour la valorisation de l'innovation. Cette organisation doit permettre d'éviter une trop grande dispersion des intervenants, parties prenantes de l'expérimentation.

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.

D - Ouverture internationale

L'enseignement des langues vivantes comporte une dimension d'ouverture internationale qui constitue une chance pour l'extension de la compétence linguistique et interculturelle des élèves, en leur permettant de découvrir d'autres cultures, de prendre une distance plus critique par rapport à leurs propres systèmes de références culturelles, historiques et linguistiques.

C'est pourquoi, il apparaît fondamental que tout projet d'établissement comporte un volet international qui intègre l'enseignement des langues vivantes, tout en l'incluant dans un ensemble plus large. Cet ensemble doit traduire le souci de développer les activités dans les langues étrangères et de dynamiser les échanges internationaux de l'établissement. Une attention toute particulière doit être accordée aux initiatives visant à favoriser, sur la base de partenariats avec des établissements étrangers, la mobilité des élèves et celle des enseignants (des enseignants de langues vivantes comme celle d'enseignants d'autres disciplines).

J'entends encourager, dès la prochaine année scolaire, les actions de coopération internationale, en particulier les séjours de moyenne durée dans des établissements étrangers par des élèves de seconde et les séjours de formation ou d'études à l'étranger pour des enseignants français, en liaison avec l'accueil d'enseignants étrangers d'établissements partenaires. Afin de faciliter le travail des équipes éducatives, l'administration centrale mettra des outils à la disposition des animateurs des actions d'ouverture internationale des établissements, conduites aux niveaux départemental et académique.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Mise en œuvre de la loi d'orientation

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, RÉGLEMENTATION APPLICABLE À CERTAINS DIPLÔMES NATIONAUX ET COMMISSION ACADÉMIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

D. n° 2005-1011 du 22-8-2005. JO du 25-8-2005
NOR : MENE0501621D
RLR : 514-6 ; 525-4
MEN - DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 121-3 et L. 312-9-2 ; L. d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, not. art. 19 ; D. n° 87-851 du 19-10-1987 mod. ; D. n° 92-692 du 20-7-1992 mod. ; D. n° 93-1092 du 15-9-1993 mod. ; D. n° 93-1093 du 15-9-1993 mod. ; D. n° 95-663 du 9-5-1995 mod. ; D. n° 2002-463 du 4-4-2002 mod. ; avis du CSE du 7-7-2005

Titre 1 - Organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire

Article 1 - Les niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées relevant de l'enseignement public ou privé sous contrat sont fixés, conformément au référentiel de niveaux de compétence figurant en annexe au présent décret, de la façon suivante :

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

Les programmes et méthodes d'enseignement des langues vivantes étrangères sont définis en fonction de ces objectifs.

Article 2 - Les enseignements de langues vivantes étrangères peuvent être dispensés en groupes de compétences, indépendamment des classes ou divisions ; les principes de constitution de ces groupes sont adoptés par le conseil d'école sur proposition du conseil des maîtres, dans le cadre du projet d'école, ou par le conseil d'administration dans le cadre du projet d'établissement.

Article 3 - Les connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères au cours de la scolarité font l'objet de certifications spécifiques, dans des conditions définies par arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale.

Article 4 - Ces certifications sont organisées par le ministère chargé de l'éducation nationale dans un cadre défini, le cas échéant, conjointement avec des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues et avec lesquels l'État a passé une convention. Dans ce cas, le document attestant la certification peut faire apparaître la dénomination étrangère concernée.

Article 5 - Les certifications attestant des connaissances et compétences acquises en langues vivantes étrangères sont délivrées par l'autorité académique.

Article 6 - Les conditions dans lesquelles les certifications visées à l'article 3 sont prises en compte pour la délivrance des diplômes nationaux sont définies par les décrets relatifs à ces diplômes.

Article 7 - Un arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale précise les modalités particulières d'application des dispositions des articles 3, 4 et 5 du présent décret aux élèves qui reçoivent une

instruction dans leur famille ou dans les classes des établissements d'enseignement privés hors contrat.

Titre II - Commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères

Article 8 - La commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères exerce les attributions mentionnées à l'article L. 312-9-2 du code de l'éducation. Elle peut en outre être consultée par le recteur d'académie et émettre des vœux sur toute question relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'académie.

Article 9 - La commission sur l'enseignement des langues vivantes étrangères comprend :

1) Au titre de l'administration :

- le recteur d'académie, président ;
- un inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale ;
- le directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres ou son représentant ;
- deux inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux de langue vivante étrangère ;
- un inspecteur chargé d'une circonscription du premier degré ;
- un principal de collège et un proviseur de lycée.

2) Au titre des personnels enseignants et des usagers :

- un représentant des personnels enseignants des écoles publiques ;
- deux représentants des personnels enseignants de langue vivante étrangère des établissements publics du second degré ;
- un représentant des personnels enseignants de langue vivante étrangère des établissements d'enseignement privés ;
- deux représentants des parents d'élèves de l'enseignement public ;
- un représentant des parents d'élèves de l'enseignement privé ;
- un représentant des lycéens.

3) Au titre des représentants des collectivités territoriales et des milieux économiques et professionnels :

- deux conseillers régionaux ;
- deux conseillers généraux ;
- deux maires ou conseillers municipaux ou représentants des établissements publics de coopération intercommunale ;
- deux représentants du conseil économique et social de la région.

Article 10 - Les membres de cette commission sont désignés dans les conditions suivantes :

- 1) Sont nommés par le recteur d'académie :
 - les membres des corps d'inspection et les chefs d'établissement ;
 - les représentants des personnels enseignants sur proposition des organisations syndicales représentatives dans l'académie ;
 - les représentants des parents d'élèves sur proposition des associations représentatives des parents d'élèves, la représentativité des associations de parents d'élèves étant appréciée en fonction des voix obtenues aux élections aux instances représentatives des établissements scolaires dans l'académie.
- 2) Le représentant des lycéens est élu par et parmi leurs représentants au conseil académique de la vie lycéenne, au scrutin uninominal majoritaire à deux tours.
- 3) Les conseillers régionaux sont désignés par le conseil régional.
- 4) Les conseillers généraux sont désignés par les conseils généraux ; la répartition des sièges est effectuée dans l'ordre décroissant de la population des départements.
- 5) Les maires ou conseillers municipaux ou représentants des établissements publics de coopération intercommunale sont désignés par accord entre les associations départementales des maires ou, à défaut, par le collège des maires du département.
- 6) Les représentants du conseil économique et social régional sont désignés par le conseil.

Article 11 - La durée du mandat des membres est de trois ans, sauf pour le représentant des lycéens, pour lequel il est de deux ans.

Tout membre qui perd la qualité en raison de laquelle il a été nommé perd sa qualité de membre de la commission.

En cas de décès, de vacance ou d'empêchement définitif, il est procédé au remplacement des membres, pour la durée du mandat en cours, dans les mêmes conditions que celles prévues à l'article 10.

Article 12 - La commission sur l'enseignement des langues est réunie au moins deux fois par an. L'ordre du jour des séances de la commission est arrêté par le recteur d'académie, qui la convoque. Elle peut être aussi convoquée sur la demande des deux tiers de ses membres et sur un ordre du jour déterminé.

Toute question proposée à la majorité des membres de la commission est ajoutée de droit à l'ordre du jour.

À l'initiative du président, peut être invitée à participer aux séances, à titre consultatif, toute personne dont la présence est jugée utile.

Titre III - Dispositions finales

Article 13 - Les dispositions du titre I s'appliquent à compter de la rentrée de l'année scolaire 2007-2008. Les dispositions du titre II s'appliquent à compter de la rentrée de l'année scolaire 2005-2006.

Article 14 - Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 22 août 2005

Dominique de VILLEPIN

Par le Premier ministre :

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Gilles de ROBIEN

Annexe

RÉFÉRENTIEL DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue.

L'étalonnage fourni par le CECRL permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour

chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

Cette échelle comporte trois degrés, eux-mêmes subdivisés, pour former en tout six niveaux. À chacun de ces niveaux correspond un corpus de connaissances (d'ordre linguistique, socio-linguistique, ou culturel) et un ensemble de capacités à mettre en œuvre pour communiquer.

Le niveau A1 correspond à la première découverte de la langue.

Le niveau A2

reconnait que l'utilisateur dispose des moyens linguistiques usuels dans le pays où la langue est pratiquée. À ce stade, l'élève peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines familiers. Il peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets habituels. Il peut se situer, se présenter, se diriger, décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement et ses besoins immédiats.

Les niveaux de l'utilisateur indépendant : B1 et B2

- Au niveau B1, un élève devient capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé à propos de choses familières dans le travail, à l'école, dans la vie quotidienne. Il est en mesure, dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue est parlée, de produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers. Il peut relater un événement, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement un raisonnement.

- Au niveau B2, un élève peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. Il peut aussi lire des articles sur des questions contemporaines et des textes littéraires contemporains en prose.

Les niveaux de l'utilisateur expérimenté : C1 et C2

- Les niveaux C se situent au-delà du champ scolaire, sauf C1 pour les langues de spécialité au baccalauréat. À ce stade, un élève peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants ainsi que saisir des significations implicites. Il peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop souvent chercher ses mots. Il peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale, ou académique et ultérieurement, dans sa vie professionnelle. Il peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée.

- Le niveau C2 est le degré le plus élevé de la compétence dans une langue apprise en tant que langue étrangère.

[haut de page](#)

Enseignements élémentaire et secondaire

ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères

NOR : MENE061048C

RLR : 514-6 ; 525-4

CIRCULAIRE N°2006-093 DU 31-5-2006

MEN

DGESCO A1-4

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement d'enseignement ; aux directrices et directeurs des centres régionaux de documentation pédagogique ; aux directrices et aux directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres ; aux enseignants de langues vivantes des premier et second degrés

La présente circulaire a pour objet de présenter le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères que le ministère met en place afin de répondre aux attentes maintes fois exprimées à cet égard ainsi qu'à l'objectif de maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle fixé par l'Union européenne (1). Il s'agit de préparer les élèves à la mobilité européenne et internationale et à l'intensification des échanges internationaux. Un enseignement rénové, dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et **de privilégier l'apprentissage de l'oral**, notamment au cours de la scolarité obligatoire.

Les mesures que comporte le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 (2) relatif à l'enseignement des langues vivantes fournissent une assise réglementaire à ce plan.

Le titre premier du décret consacre l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour l'enseignement des langues dans les écoles et établissements secondaires publics et privés sous contrat. Les objectifs du cadre européen concernent tous les aspects de la communication langagière, l'oral comme l'écrit, sans omettre les contenus culturels qui doivent constituer l'entrée privilégiée dans les apprentissages ; une priorité doit cependant être assignée à l'oral (compréhension, expression, interaction) dès l'école primaire et le collège. Dans tous les cas, les contenus culturels constituent une entrée privilégiée dans la manière d'aborder les apprentissages. La note de présentation du CECRL annexée au décret est reprise à la fin de la présente circulaire. On s'y reportera pour mieux en comprendre le fonctionnement.

L'article 1er du décret définit les objectifs visés aux différentes étapes du cursus scolaire en langues :

- utilisateur élémentaire niveau A1 (introductif ou découverte) pour la fin des études primaires ;
- utilisateur indépendant niveau B1 (seuil) pour la fin de la scolarité obligatoire ;
- utilisateur indépendant niveau B2 (avancé ou indépendant) pour la fin des études secondaires.

Le niveau A2 (utilisateur élémentaire intermédiaire ou usuel) constituera la référence pour le socle commun.

Les articles du titre premier du décret comportent deux mesures qui découlent de cette adoption du cadre. La première porte sur l'organisation de l'enseignement des langues par groupes de compétence et la seconde sur la certification en langues.

Le titre II organise la mise en place des commissions académiques de langues instituées par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école pour veiller à la diversité de l'offre de langues ainsi qu'à la cohérence et à la continuité des parcours proposés.

A - De nouveaux modes d'enseignement des langues

1. Les groupes de compétence

L'article 2 du décret susvisé préconise que les élèves soient répartis en groupes de compétence langagière indépendamment des classes ou divisions, à l'école, au collège ou au lycée.

Les "groupes de compétence" peuvent correspondre soit à la démarche pédagogique du professeur, soit à une organisation des groupes en fonction des acquis et des besoins des élèves. Il s'agit donc, dans tous les cas, d'un choix pédagogique et organisationnel qui implique tout autant les enseignants que les personnels de direction.

1.1 Un apprentissage centré sur une activité langagière dominante

L'apprentissage repose sur des activités langagières : compréhension de l'oral, expression orale en continu, interaction orale, compréhension de l'écrit et expression écrite.

On consacrera dans chaque groupe, sur une période donnée, l'essentiel du travail à une activité langagière privilégiée en fonction des besoins des élèves, de leurs acquis et du projet pédagogique du professeur sans pour autant négliger le travail autour des autres activités langagières.

1.2 Une organisation en groupes différenciés

Le travail organisé autour d'une activité langagière dominante peut être dispensé dans des groupes

constitués d'élèves ayant les mêmes besoins et issus de classes différentes. L'échelle de référence du Cadre européen (A1, A2, B1, ...) aide les professeurs à identifier ces besoins et à construire une progression en hiérarchisant les difficultés à chaque niveau de l'échelle et pour chaque activité langagière. Cette organisation permet au professeur de répondre plus facilement et de manière mieux adaptée aux besoins de chacun. Dans tous les cas, la désignation des élèves pour la constitution des groupes différenciés relève de la seule responsabilité des enseignants dans le cadre du dispositif arrêté par le chef d'établissement.

- **À l'école**, les activités mises en place sont généralement inscrites dans le projet d'apprentissage aux caractéristiques pluridisciplinaires pris en charge par un enseignant polyvalent.

Le groupement des élèves se fera le plus souvent sur la base de la classe.

Il est cependant possible d'envisager la constitution de groupes différenciés avec décloisonnement ou dédoublement temporaires des groupes de langues.

Cette possibilité s'avère particulièrement utile dans le cas où elle peut permettre des décloisonnements entre des classes différentes de cycle 3 ou la constitution de groupes différenciés dans les classes des écoles rurales.

- **Au collège**, les nouveaux programmes de langues qui entrent en application à la rentrée 2006 sont conçus dans l'esprit d'une progression par paliers (3) (le palier 1, déjà publié, vise la maîtrise du niveau A2. Le palier 2 fera l'objet d'une publication d'ici 2007 et visera la maîtrise du niveau B1). Si le regroupement des élèves peut se faire sur la base de la classe, il est aussi possible d'envisager la constitution de groupes différenciés constitués à partir de plusieurs classes sur la base de besoins ou d'objectifs spécifiques.

- **Au lycée**, cette nouvelle organisation a déjà cours dans certains établissements. On peut ainsi se reporter aux comptes rendus des expériences présentées par différents lycées au cours du séminaire

national du 15 novembre 2004. Ces documents figurent sur le site Éduscol (<http://eduscol.education.fr/>, rubrique langues vivantes).

Dans les collèges et les lycées, les élèves auront la possibilité, en fonction de leurs progrès et de leurs besoins, de passer d'un groupe à l'autre sur la base de l'évaluation de leur niveau de compétence.

L'alignement des horaires de plusieurs classes pour une même langue facilitera ce passage (voir à cet égard les documents évoqués ci-dessus mis en ligne sur Éduscol).

2. Des rythmes modulables

On veillera également à ce que les projets d'école et d'établissement permettent l'introduction de périodes intensives d'enseignement sur une courte ou moyenne durée en utilisant la souplesse horaire prévue par les programmes de l'école ou en procédant par mutualisation des horaires de deux langues au collège ou au lycée en veillant à respecter les volumes horaires découlant des grilles réglementaires de chaque niveau de classe.

Ces périodes intensives sont destinées à diversifier les modes d'apprentissage et à faire progresser plus vite les élèves à un moment donné de leur parcours d'apprentissage.

Les principes généraux déterminant les modalités pratiques d'organisation auront été précisés soit dans le projet d'école (sur proposition du conseil des maîtres), soit dans le projet d'établissement (sur proposition des équipes pédagogiques concernées).

3. L'allègement des effectifs de langue en terminale des séries générale, technologique et professionnelle

Le regroupement des élèves des classes terminales sera organisé de telle manière en langue que chaque groupe n'excède pas une vingtaine d'élèves. L'allègement des effectifs sera mis à profit pour augmenter le temps de parole de chaque élève et développer ses compétences en communication orale.

4. L'exposition à la langue et le développement de l'apprentissage en autonomie

Pour pouvoir progresser dans l'apprentissage d'une langue, il faut la pratiquer de façon régulière et substantielle. Le travail en classe ne saurait donc suffire. Il faut aussi permettre aux élèves d'entretenir et de développer leurs acquis en apprenant à travailler en autonomie hors temps d'enseignement. À cet effet, l'accès aux outils multimédias (internet, chaînes satellites, cédéroms), amorcé dans les espaces langues et

les espaces numériques de travail (<http://tice.education.fr/educnet/Public/secondaire/ent/>) devra être favorisé. Ces outils offrent un large choix de documents et les élèves trouveront ainsi un prolongement à l'utilisation des TICE pratiquée avec les enseignants durant les cours ou pendant les séances avec l'assistant. Les enseignants trouveront des éléments conçus pour les aider dans leurs démarches pédagogiques et dans leurs choix de logiciels, particulièrement dans le champ des compétences

orales, sur le site internet <http://tice.education.fr/educnet3/Public/langues/ressources>. En outre, le recours à un instrument d'auto-évaluation donne aux élèves la possibilité de suivre leur propre progression dans leur apprentissage.

Par ailleurs, le dispositif "École ouverte en langue" constitue une modalité particulièrement favorable à l'exposition à la langue et à sa pratique orale.

5. Le rôle des assistants de langue étrangère

Au contact de l'assistant, locuteur natif, les élèves développent des compétences langagières et interculturelles, que ce soit dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère elle-même, de celui d'une autre discipline (sections européennes ou de langues orientales), d'un travail personnel (laboratoire de langue, recherche documentaire...) ou d'un projet culturel ou linguistique spécifique. Il va de soi que c'est à l'oral, et quel que soit le mode d'organisation de l'enseignement des langues retenu, que la compétence de l'assistant est la plus précieuse.

Dans le premier degré, deux types de missions sont proposés aux assistants :

- des missions d'appui (en contrats de 7 mois). Ces assistants, sélectionnés sur la base du volontariat, viennent en appui aux enseignants. Ils sont sollicités pour des projets particuliers auxquels la langue vivante étrangère est associée.

- des missions d'enseignement (en contrats de 9 mois). Ces assistants assurent l'enseignement linguistique aux élèves lorsque le maître de la classe n'est pas encore en mesure de l'assurer lui-même. Ils interviennent sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant de la classe et en sa présence. Cette dernière situation doit progressivement être réduite au profit d'un appui, comme c'est le cas pour les actuels contrats sept mois.

Les écoles qui bénéficient d'un assistant développeront des projets à dominante linguistique et culturelle, notamment dans le cadre de pôles linguistiques.

Dans le second degré, tous les contrats sont de 7 mois (du 1er octobre au 30 avril). Le rôle de l'assistant de langue étrangère doit figurer expressément dans le projet d'établissement qui prévoit un professeur correspondant pour chaque assistant conformément à la note de service du 14 octobre 2003 rappelée en annexe.

Chaque établissement remplit un cahier des charges et le transmet au responsable académique du programme des assistants avant la phase d'affectation.

En IUFM, les contrats sont établis pour une durée de 6 mois (du 1er octobre au 31 mars). La mission des assistants en IUFM est de contribuer à l'amélioration des performances linguistiques des futurs professeurs des écoles. Exceptionnellement, ces assistants pourront exercer, en complément de service, dans un établissement du premier ou second degré.

6. La place des langues dans les collèges et les lycées et le travail des enseignants

- La promotion des langues fera l'objet d'un chapitre spécifique du projet d'établissement et la création d'un département de langues sera encouragée.

- L'organisation possible des enseignements par groupes de compétence implique un travail en équipe, une conception concertée des cours et des évaluations. Pour chaque classe, en raison des regroupements des élèves, un enseignant référent de langue assurera le suivi du travail des élèves dans cette discipline.

- Seront développés les appariements avec des établissements scolaires dans d'autres pays de même que les échanges et les séjours linguistiques, notamment à travers les programmes européens (Comenius,

Leonardo...). L'adhésion au dispositif "e-twinning" (<http://www.etwinning.net/>), lancé par la

Commission européenne, ainsi que le recours aux rubriques d'échange des sites Primlangues (

<http://www.primlangues.education.fr/>) et Émilangues (<http://www.emilangues.education.fr/>) seront encouragés afin de favoriser les jumelages et l'ouverture internationale.

B - Les certifications

L'article 3 du décret n° 2005-1011 du 22 août 2005 prévoit la mise en place de certifications des connaissances et compétences acquises en langues étrangères. La certification, établie sur la base des programmes d'enseignement en vigueur et calée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), pourra être élaborée en liaison étroite avec au moins l'un des pays européens dont la langue concernée est langue officielle. Les enseignants chargés de l'enseignement des langues feront passer les épreuves de cette certification aux élèves volontaires répondant aux conditions fixées par arrêté. En toute hypothèse, celle-ci n'entraînera aucune dépense pour les élèves.

Les certifications seront délivrées par l'autorité académique.

Une certification expérimentale en allemand aux niveaux A2 et B1 est progressivement mise en place à partir de mai 2006. À compter de la rentrée 2007, la possibilité d'obtenir une certification sera étendue à d'autres langues.

C - La formation des enseignants

La réussite de ce plan passe essentiellement par la formation de tous les professeurs de langues ainsi que celle des professeurs des écoles.

Les corps d'inspection auront la responsabilité de ces formations.

Le cahier des charges des plans académiques de formation (PAF) pour l'année scolaire 2006-2007 prévoira des actions de formation afin que, progressivement et sous la forme la plus appropriée, chaque enseignant puisse bénéficier d'un accompagnement tant dans le domaine de l'enseignement que de l'évaluation.

D - Les programmes d'enseignement

Les programmes de l'école élémentaire (arrêté du 28 juin 2002, [B.O. hors-série n° 4 du 29 août 2002](#)), ceux des CAP (arrêté du 8 juillet 2003, [B.O. hors-série n° 4 du 24 juillet 2003](#)) ainsi que ceux du cycle terminal des lycées (arrêté du 15 juillet 2003, [B.O. hors-série n° 7 du 28 août 2003](#) pour la

classe de première et arrêté du 6 juillet 2004, [B.O. hors série n° 5 du 9 septembre 2004](#) pour la classe de terminale) font référence au Cadre européen commun de référence pour les langues en terme d'objectifs à atteindre. Ces objectifs ont été généralisés par le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005. La conception des nouveaux programmes de collège, qui commenceront à entrer en application à la rentrée 2006, fondée sur le cadre européen, consacre la priorité accordée à l'apprentissage de l'oral et se situe dans la continuité des programmes du cycle III de l'école élémentaire. Conçus selon deux paliers, ces nouveaux programmes délimitent les compétences et les contenus linguistiques et culturels qui permettront aux élèves d'atteindre le niveau A2 (utilisateur élémentaire intermédiaire ou usuel) au palier 1, puis le niveau B1 (utilisateur indépendant niveau seuil) au palier 2. Ces paliers correspondent aux premiers niveaux de l'échelle de référence du cadre européen et concernent tout autant la langue apprise dès l'école que celle dont l'apprentissage a débuté au collège. Dans la plupart des cas, pour la langue apprise dès l'école, le palier 1 concernera les élèves des classes de 6ème et 5ème et le palier 2 les élèves des classes de 4ème et 3ème. Pour la langue dont l'apprentissage a débuté au collège, c'est le niveau A2, palier 1 qui est visé, sans toutefois exclure de conduire certains élèves au niveau B1 (par exemple, les élèves ayant commencé l'apprentissage de la deuxième langue en 6ème, voire en 5ème, les élèves des sections européennes et de langues orientales, ou tout élève présentant, pour des raisons diverses, des aptitudes lui permettant d'atteindre le niveau visé pour la première langue en fin de collège). Dans la mesure où le statut scolaire de la langue (LV1 ou LV2) n'est pas discriminant, la notion de groupes différenciés est particulièrement pertinente. La France a pour ambition de promouvoir l'enseignement des langues vivantes et de le rendre plus efficace pour accroître l'égalité des chances et faire face aux nouveaux défis économiques et culturels. L'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues constitue le fondement de cette politique.

Pour le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire
Roland DEBBASCH

Annexe n° 1 RÉFÉRENTIEL DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Annexe du décret du 22-8-2005 (JO du 25 août 2005 - [B.O. encart du n° 31 du 1er septembre 2005](#), p. XV et XVI)

La répartition de la progression des apprentissages en langue vivante en niveaux symbolisés par des lettres provient de l'échelle des niveaux communs de référence qui figure dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage fourni par le CECRL permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

Cette échelle comporte trois degrés, eux-mêmes subdivisés, pour former en tout six niveaux. À chacun de ces niveaux correspond un corpus de connaissances (d'ordre linguistique, socio- linguistique, ou culturel) et un ensemble de capacités à mettre en œuvre pour communiquer.

Le niveau A1 correspond à la première découverte de la langue.

Le niveau A2

reconnait que l'utilisateur dispose des moyens linguistiques usuels dans le pays où la langue est pratiquée. À ce stade, l'élève peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines familiers. Il peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets habituels. Il peut se situer, se présenter, se diriger, décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement et ses besoins immédiats.

Les niveaux de l'utilisateur indépendant : B1 et B2

- Au niveau B1, un élève devient capable de comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé à propos de choses familières dans le travail, à l'école, dans la vie quotidienne. Il est en mesure, dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue est parlée, de produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers. Il peut relater un événement, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement un raisonnement.|- Au niveau B2, un élève peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. Il peut aussi lire des articles sur des questions contemporaines et des textes littéraires contemporains en prose.

Les niveaux de l'utilisateur expérimenté : C1 et C2

- Les niveaux C se situent au-delà du champ scolaire, sauf C1 pour les langues de spécialité au baccalauréat. À ce stade, un élève peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants ainsi que saisir des significations implicites. Il peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop souvent chercher ses mots. Il peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans la vie sociale, ou académique et ultérieurement, dans sa vie professionnelle. Il peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée.

- Le niveau C2 est le degré le plus élevé de la compétence dans une langue apprise en tant que langue étrangère.

Annexe 2

Extraits de la note du 14 octobre 2003 adressée aux recteurs sous les timbres DESCO A4 n° 2003-617 et DRIC B4 N° 2003-345

Objet :

Programmes bilatéraux d'échange d'assistants de langues vivantes et ouverture aux langues vivantes et aux cultures étrangères

Mise en œuvre d'une démarche qualité

Le ministère de l'éducation nationale souhaite améliorer les conditions d'accueil et de séjour des assistants étrangers qui viennent en France dans le cadre des programmes bilatéraux d'échange et permettre une meilleure utilisation de leurs capacités spécifiques.

Suite à la réflexion conduite par un groupe de travail réunissant nos directions ainsi que l'inspection générale de l'éducation nationale et le Centre international d'études pédagogiques, il vous est demandé de conduire, à partir de la rentrée 2004, l'affectation, l'accueil et l'emploi des assistants étrangers de langues vivantes selon les objectifs mentionnés ci-après et sur la base d'un cahier des charges type.

L'ensemble s'inscrit dans une démarche qualité qui, sous la responsabilité des recteurs, doit mobiliser les services académiques concernés, tant au plan logistique qu'au plan pédagogique.

I - Renforcement du pilotage académique et responsabilisation accrue des échelons locaux

1.1 Le groupe académique de pilotage des langues vivantes

Afin de garantir la cohérence globale de la démarche, il convient que le groupe académique de pilotage des langues vivantes soit effectivement chargé de la coordination du dossier des assistants de langues vivantes.

Présidé par le recteur, ce groupe de pilotage :

- définira aussi explicitement que possible les missions des futurs assistants en relation avec le travail prospectif mené chaque année par les corps d'inspection ;
- recueillera les demandes d'assistants transmises par les établissements et enregistrera les besoins en candidats à compétences particulières ;
- dressera la carte d'implantation des postes d'assistants de langues vivantes ;
- mettra en place des procédures d'évaluation permettant de valoriser le travail des assistants étrangers durant leur séjour en France et d'effectuer un bilan qualitatif de l'apport du programme d'échange pour les établissements.

1.2 Le responsable académique pour le programme d'assistants de langues vivantes

Au sein du groupe de pilotage, un responsable académique pour le programme d'assistants de langues vivantes sera désigné par le recteur. Chargé de la mise en œuvre du programme pour le premier degré, le second degré et l'IUFM, il sera, en liaison avec les services concernés, responsable :

- du suivi des affectations ;
- de la coordination de l'accueil administratif et pédagogique ;
- de l'organisation des formations pédagogiques et en particulier du stage d'accueil ;
- des relations avec le CIEP, dont il est le relais académique ;
- de l'accompagnement des assistants durant leur séjour dans l'académie ;
- du recueil et de l'exploitation des bilans qualitatifs dressés par les établissements.

1.3 Engagement des établissements

Dans le second degré, l'affectation sera dorénavant liée à un engagement des établissements qui souhaiteront bénéficier de la présence d'assistants. Cet engagement prendra la forme d'un cahier des charges précisant les modalités d'accueil des assistants et les missions qui leur sont confiées. Ce cahier des charges sera transmis au recteur au plus tard à la fin décembre de l'année scolaire n-1 pour le programme de l'année scolaire suivante.

La diversification des activités susceptibles d'être conduites par les assistants (cf. annexe 3 : "Les missions

des assistants de langues vivantes dans le second degré”) incite à envisager leur intervention dans un cadre plus large. C’est pourquoi les chefs d’établissement veilleront à associer à la démarche l’ensemble de l’équipe pédagogique, au-delà des seuls enseignants de langues vivantes. Un professeur correspondant, identifié au moment de la demande, sera chargé de l’accueil et du suivi de l’assistant pendant son séjour dans l’établissement.

1.4 Facilitation des démarches administratives

Les services déconcentrés s’efforceront, en concertation avec l’ANAEM, de faciliter les procédures liées à la visite médicale pour les assistants non ressortissants d’un État membre de l’Union européenne et de l’Espace économique européen et d’en prendre en charge les frais.

1.5 Profils des assistants de langues vivantes

La fiche de candidature remplie par les futurs assistants a été modifiée de façon à assurer une meilleure lisibilité des compétences particulières des candidats et d’améliorer les procédures de sélection ainsi que les procédures d’affectation, par les services académiques, des candidats présentant des compétences autres que linguistiques. Il conviendra donc de rechercher la meilleure adéquation possible entre le profil du candidat et les besoins exprimés par l’établissement dans le cahier des charges.

II - Information et formation des acteurs du programme d’échange

2.1 Information sur le programme

L’ensemble des informations et ressources relatives au programme sont mises en ligne sur le site du CIEP

<http://www.ciep.fr/>, qui donne accès aux mallettes pédagogiques élaborées pour les assistants

anglophones et germanophones affectés dans le premier degré, et sur le site Primlangues

<http://www.primlangues.education.fr/>, dédié à l’enseignement des langues à l’école primaire. Il est demandé aux services des rectorats et des inspections académiques ainsi qu’aux IUFM de signaler au CIEP la mise en ligne sur leurs sites de toutes les données utiles pour l’accompagnement des assistants afin que puissent être créés des liens à partir du site du CIEP, permettant ainsi la mutualisation des ressources.

2.2 Formation de personnes ressources

Une formation pourra être organisée à l’intention des personnels impliqués dans l’accompagnement des assistants (conseillers pédagogiques langues vivantes étrangères pour le 1er degré, professeurs correspondants pour le 2nd degré...).

Inscrite aux plans académiques et départementaux de formation, elle visera à :

- renforcer la qualité de l’accueil au sein des écoles et des établissements ;
- évaluer les pratiques d’encadrement pédagogique ;
- préciser les interventions des assistants dans les différents contextes d’enseignement.

2.3 Formation des assistants

Un certain nombre de dispositifs d’accueil et de formation sont déjà mis en place par les académies. Des pratiques existantes paraissent plus particulièrement mériter d’être reconduites :

- le stage d’accueil qui a pour vocation d’aider les assistants à s’insérer dans leur milieu de vie et à appréhender les spécificités du système éducatif français ;
 - une période d’observation de classes, effectuée dans différentes disciplines et à différents niveaux, préalablement à la prise de fonction de l’assistant ;
 - dans le premier degré, une formation pédagogique “filée” en cours d’année qui peut prendre la forme de regroupements, de visites de classes, d’apport de matériels documentaires, et qui est placée sous la responsabilité des inspecteurs chargés de circonscription ;
 - l’accès aux centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique et aux IUFM, ainsi que la mise à disposition des mallettes pédagogiques du CIEP téléchargeables à partir du site du CIEP.
- Dans toute la mesure du possible, les académies devront offrir la possibilité à l’assistant de compléter sa formation, soit en proposant un perfectionnement linguistique pouvant déboucher sur la passation du test de connaissance du français (TCF), soit par un accès facilité à des enseignements universitaires, en présentiel ou à distance.

2.4 Attestation de service

Une attestation de service, établie par l’inspecteur chargé de circonscription, le chef d’établissement ou le directeur de l’IUFM, sera délivrée à l’assistant. Elle inclura une description qualitative du service effectué et, le cas échéant, des formations suivies. Elle constituera pour l’assistant la reconnaissance de l’expérience pédagogique qu’il aura acquise.

(...)

Annexe 3

LES MISSIONS DES ASSISTANTS DE LANGUES VIVANTES DANS LE SECOND DEGRÉ (document figurant en annexe de la note du 14-10-2003)

Les missions de l’assistant ont été jusqu’à présent définies essentiellement en relation avec l’enseignement dispensé par le professeur de langue, les objectifs visés étant le perfectionnement des compétences de communication (notamment orales) des élèves dans la langue étudiée et l’approfondissement des réalités culturelles du/des pays où cette langue est parlée.

D’autres modalités peuvent être progressivement introduites :

L’intervention dans l’enseignement bilingue : dans les dispositifs d’enseignement bilingue, comme par exemple les sections européennes, l’intervention de l’assistant est mise en place :

- en liaison avec l'enseignement renforcé de la langue étrangère ;
- en liaison avec l'enseignement dans la langue étrangère de disciplines non linguistiques, en particulier quand le profil de l'assistant intègre des connaissances dans des domaines en rapport avec la discipline non linguistique, qu'il s'agisse d'une discipline générale, technique ou professionnelle. [...]

L'intervention en liaison avec les actions d'ouverture internationale : l'assistant est tout naturellement amené à contribuer à la mise en œuvre du volet international du projet d'établissement, pour ce qui est de l'ouverture à sa langue et à sa culture. Il apporte son soutien :

- pour l'organisation d'activités culturelles à destination du public de l'établissement où il est affecté ;
- pour la mise en place et le déroulement d'échanges avec des établissements de son pays ainsi que pour l'élaboration et le suivi de projets de travail coopératif à distance.

L'intervention pour la constitution de ressources documentaires : toutes les activités dans lesquelles l'assistant est susceptible d'être engagé nécessitent souvent un travail de recensement, de recherche et de constitution de ressources, pour lequel ses compétences, en particulier dans le domaine de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, sont également mises à profit. Cette diversification des pôles d'intervention des assistants, ainsi que l'organisation différente des cursus de langues avec, en particulier, la généralisation progressive de l'apprentissage obligatoire d'une langue vivante dès l'école primaire, incitent à envisager et à encourager l'intervention des assistants dans un cadre plus large que celui de l'enseignement de la langue, et cela d'autant plus que les candidats aux programmes d'échange ne sont plus uniquement des étudiants en langue(s) se destinant à l'enseignement du français.

Il convient toutefois, en prenant appui sur les disciplines de formation plus variées des assistants (langue(s), mais aussi sciences, droit, économie...) et en prenant également en compte les centres d'intérêt et les champs de compétences qui peuvent être les leurs dans des domaines divers (arts, sports, technologies de l'information et de la communication...), de veiller à leur proposer une intervention qui s'inscrive dans un cadre cohérent.

C'est pourquoi une nouvelle procédure (...) visant à garantir un accueil satisfaisant et l'utilisation la plus pertinente possible des capacités de l'assistant, est proposée aux établissements du second degré. L'établissement sera amené à solliciter la présence d'un assistant sur la base d'un cahier des charges prévoyant les conditions d'accueil de cet assistant ainsi que son intégration à une équipe pédagogique pour la mise en œuvre d'un projet précis nécessitant des compétences particulières. L'assistant sera ainsi affecté dans un établissement déterminé, en raison de son profil spécifique, pour conduire au sein d'une équipe des activités clairement définies. Ces dernières s'inscriront dans le projet de l'établissement sous le volet "ouverture internationale".

[...]

(1) Objectif stratégique concret 3.3 du plan d'action de la Commission européenne pour 2010, faisant suite aux sommets de Lisbonne en février 2000 et de Barcelone en mars 2002.

(2) JO du 25 août 2005 - B.O. encart n° 31 du 1er septembre 2005.

(3) B.O. hors-série n° 6 du 25 août 2005, p. 4 :

"Le programme d'enseignement des langues vivantes étrangères est organisé en deux paliers successifs pour l'ensemble du collège. Chaque palier rend compte des compétences à acquérir pour atteindre des niveaux,

tels qu'ils sont définis dans le Cadre européen commun

de référence pour les langues (...). Le niveau à atteindre

à l'issue du palier 1 est fixé à A2. Il s'adresse aux élèves qui poursuivent au collège une langue commencée

à l'école (...) [ainsi qu'] aux élèves qui débutent une deuxième langue vivante au collège".

Articulation entre évaluation par compétences et notation chiffrée

Proposition

	A1 30% de réussite	A1 40% de réussite	A1 50% de réussite	A1 60% de réussite	A1 70% de réussite	A1 80% de réussite	A1 90% de réussite	A1 100% de réussite		A2 50% de réussite	A2 60% de réussite	A2 70% de réussite	A2 80% de réussite	A2 90% de réussite	A2 100% de réussite		B1 50% de réussite
Début de palier (6 ^{ème})	08	10	15	17	20												
Fin de 6 ^{ème}			10		15	18	20										
Fin de palier 1 (5 ^{ème})					10		15			20							
Palier 2 (fin de 4 ^{ème})							10			15	18	20					
Fin de palier 2 (3 ^{ème})										10 (socle)	12	14	15	17	18		20

Aide à la lecture de ce document (on considérera le cas de la LV1) :

- Remarque préalable : cette grille **ne constitue en rien un modèle**. Elle n'est que le **début d'une réflexion** entamée dans l'académie sur le passage entre niveau de compétence (tel que défini par le CECRL) et une notation sur 20. Elle se veut « déclencheur de réflexion » pour les équipes pédagogiques qui souhaitent se pencher sur ce difficile problème.
- **Deux curseurs** se déplacent simultanément :
 - Horizontalement :
 - L'échelle de niveaux de compétence de A1 à B1 dans chaque activité langagière.
 - Plusieurs pourcentages de réussite sont possibles à chaque niveau, qu'il faut donc prendre en compte. Un élève valide le niveau A (A1/A2) avec 50% de réussite (ex : les certifications européennes en allemand), 60% au niveau B.
 - Verticalement :
 - Le parcours de l'élève s'étale sur plusieurs années ; des objectifs institutionnels sont clairement affichés par les programmes pour ces différentes étapes.
 - Prenons l'exemple de la **fin de cycle 3 / début de 6^{ème}** : le niveau attendu est A1. 50% de réussite pourrait suffire. Considérant que certains élèves pouvaient obtenir 70% de réussite, nous décidons de placer le 20/20 à 70% et le 15/20 à 50%. Une équipe d'enseignants pourrait tout à fait décider de placer le 20/20 à un autre pourcentage de réussite, en fonction des circonstances locales.
 - Si un élève valide le A1 avec 70% de réussite dans une activité langagière en début de 6^{ème}, il obtient donc 20.
 - Si ce même élève ne progresse pas dans le pourcentage de réussite, tandis que les attentes institutionnelles augmentent au fil du parcours scolaire, on peut décider qu'il n'atteint plus que 15 en fin de 6^{ème} et 10 en de palier 1.
 - **Autre exemple** : un élève valide le niveau **A2 avec 50% de réussite**, combien peut-il obtenir ?
 - a) si cet élève est en fin de palier 1 (fin de 5^{ème}) : son niveau correspond à celui attendu par l'institution. La note serait donc 20/20.
 - b) si ce même élève est en fin de 4^{ème} (en cours de palier 2). Les attentes institutionnelles vont croissant et visent B1 en fin de palier. Il pourrait donc avoir 15/20.
 - c) cet élève est en fin de palier 2 : A2 (50%) correspond au *socle commun de connaissances et de compétences*, mais est en dessous du B1 visé en fin de palier 2. Il n'obtient plus que 10 (note qui suffit à obtenir le DNB).