



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

L'organisation en groupes de compétence en langues étrangères : une avancée réelle mais non aboutie

Valérie Soubre

Institut de langue et de culture française, Université Catholique de Lyon
Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), France
vsoubre@univ-catholyon.fr

Reçu le 09-09-2015 / Évalué le 20-01-2016 / Accepté le 08-02-2016

Résumé

Cet article se base sur un travail de réflexion autour de l'organisation des groupes d'apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en lycée en France. Cette contribution présente une organisation renouvelée des cours de langues étrangères au lycée en France. Dix ans après la parution du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, cette mutation concerne l'organisation du travail à l'intérieur de l'établissement et non plus seulement à l'intérieur des classes. Nous cherchons ici à identifier les enjeux d'un pilotage par les compétences et l'efficacité de la mise en œuvre de ces groupes.

Mots-clés : Didactique des langues, organisation du travail, pilotage par les compétences, co-construction, efficacité

Organizing by Skill Groups in Foreign Language Education: A Significant and Yet Incomplete Step Forward

Abstract

This article is based on a reflexion on organizing groups of learners in the field of language learning and teaching, especially in the context of the teaching and learning of foreign languages in high schools in France. This contribution presents a renewed organization of foreign language courses in French high schools. Ten years after the publication of the Common European Framework of Reference for Languages, this change concerns the organization of work within the institution and not just within the classes. We seek here to identify issues of management by competence and efficiency of the implementation of these groups.

Keywords : Language teaching, organization of work, management by competence, co building process, efficiency.

La proposition de mise en place de « groupes de niveaux de compétences » vise à prendre en compte la diversité des parcours des élèves en fin de collège par des modalités de différenciation. Cette innovation dans les pratiques ordinaires des enseignants de langue témoigne de l'évolution du métier (relation à l'élève, évaluation, pratiques pédagogiques, travail en équipes) et de l'organisation de l'établissement (gestion des parcours des élèves, de la communication aux familles, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens...).

De nouveaux programmes sont actuellement en place aussi bien pour le système éducatif français (école, collège et lycée) que pour les centres de langue, suite aux propositions du Conseil de l'Europe dans le *Cadre Commun de Référence pour l'enseignement des langues vivantes*. L'évolution des parcours de formation des élèves dans ce domaine se fait de manière de plus en plus diversifiée et brouille la logique habituelle de la distinction entre les différentes langues apprises à l'école. Cette diversité de parcours se traduit naturellement par une hétérogénéité des résultats et des niveaux de formation.

De plus, le contexte actuel de la didactique des langues cultures met en évidence le passage à la didactique complexe, après celle de l'éclectisme (Puren, 2004). Toutefois, cette didactique complexe fait peur : l'enseignant est libre (obligé?) de penser sa progression, les activités, le parcours de l'élève en fonction du groupe qu'il a. Il n'y aurait donc plus de programme à suivre du début à la fin de manière linéaire, mais un référentiel et des compétences à acquérir. A partir de là, l'enseignant est le mieux placé pour décider de la manière de travailler, du choix des matériels... Malgré tout, cette liberté peut être vécue comme angoissante si l'enseignant ne change pas de statut : d'exécuteur, il doit passer à concepteur, acteur et décideur.

1. Une autre organisation : les groupes de compétence

Le travail en groupes de compétence consiste à regrouper des élèves, sans tenir compte de leur classe, mais en fonction de leur niveau de compétence dans une activité langagière dominante. Ces regroupements fonctionnent sur des périodes délimitées ; chaque période commençant par une évaluation diagnostique pour composer les groupes et se finissant par une évaluation sommative. A chaque nouvelle période, les groupes sont mixés. Ceci afin de tenir compte du profil de chaque élève.

Ce qui est ici proposé constitue une véritable innovation, car l'établissement ne tient plus compte des niveaux de classe, mais des niveaux de compétence des élèves pour constituer des groupes d'élèves. Cela pose aussi beaucoup de questions, voire de difficultés.

2. État des lieux

Comment des établissements scolaires se sont-ils emparés de cette proposition, qu'ont-ils mis en place ? Un forum¹ nous a permis de collecter des données significatives que nous rassemblons ci-dessous.

2.1. Des organisations différentes

Les différentes modalités d'organisation de ces groupes de compétence mettent en lumière le fait que sous la même étiquette « groupe de compétence », la réalité vécue dans les établissements renvoie à des organisations et des pratiques variées, notamment au niveau des effectifs d'élèves et des niveaux de classe concernés.

Les mises en œuvre les plus représentées :

Regroupement des élèves en fonction de leurs besoins (modifications fréquentes des groupes)

Regroupement des élèves en fonction de leurs points forts

Une heure d'alignement par semaine dans l'emploi du temps

Semaine(s) de « bain linguistique » : sur une période choisie, le professeur d'une langue donne ses heures au professeur d'une autre langue pour un travail plus intensif. A une autre période de l'année, il y aura de nouveau échange des heures entre ces deux langues.

2.2. Convergences et divergences

Les établissements ont nommé des conditions qu'ils estiment être des conditions de réussite. Celles-ci sont de deux ordres :

pédagogique

- Identifier un objectif clair,
- Être capable de travailler en équipe et le vouloir,
- Approfondir la réflexion sur le travail par compétence et par activité langagière,
- Approfondir la réflexion sur l'évaluation,
- Organiser le suivi des élèves,
- Avoir une équipe éducative motivée.

organisationnel

- Construire un travail préalable avec les professeurs,
- Informer les familles et les élèves pour faire la différence entre groupes de compétences et groupes de niveaux (attention à la dénomination des groupes)
- Prévoir dans les emplois du temps des professeurs des plages indispensables de concertation entre enseignants pour l'évaluation,
- Refondre les bulletins des élèves en fonction des évaluations dans les différentes activités langagières (Compréhension Ecrite / Compréhension Orale / Production Ecrite / production orale).

Les éléments convergents les plus significatifs pour 60% des établissements sont de trois ordres : l'organisation des emplois du temps, la prise en compte des besoins des élèves et la mise en œuvre d'un système d'évaluation plus précis.

Les divergences proviennent principalement du choix des objectifs par période qui sont tantôt formulés sous forme de compétence tantôt sous forme d'activités langagières, ou encore sous forme d'ateliers (exemple : théâtre, journal). Les effectifs d'élèves par groupe et la constitution des groupes sont également des divergences marquantes.

3. Effets, analyse et référents théoriques

Les éléments d'analyse présentés ci-dessous sont catégorisés selon trois axes : les curricula, les approches méthodologiques et l'évaluation.

3.1. Les effets concernant les curricula

Dispositif qui vise à améliorer l'apprentissage des élèves, l'enseignement en groupes de compétence est un autre mode de regroupement qui ne fait plus de distinction entre l'ordre des langues étrangère choisies, l'objectif principal étant d'améliorer les compétences des élèves en langues et d'apporter une valeur ajoutée.

Si l'on accepte de parler de parcours d'apprentissage pour un élève en langues vivantes, il est alors évident que ni le nombre d'années d'études ni le niveau de classe ne suffisent à le définir. Il devient alors nécessaire de concevoir ces parcours sur une autre base, à savoir les acquis réels des élèves.

Ce raisonnement devient l'argument le premier avancé par les établissements qui ont mis en place ces groupes de compétences. Toutefois, l'analyse des effets de cette mise en place met en évidence qu'il n'y a pas que la question des apprentissages des élèves qui est en jeu. En effet, dans les établissements ayant réglé la question matérielle de l'organisation (quels enseignants, quelles heures de cours, quelles classes ?), un des effets les plus marquants est le travail en équipe sur les curricula.

Pourtant, seuls 15% des établissements observés atteignent cette étape de travail. Seuls ceux qui acceptent de sortir des schémas connus et simples pour aller vers des organisations souples et complexes (comme par exemple la modulation des emplois du temps par période ou le fait de ne pas avoir les mêmes élèves toute l'année dans la même classe) arrivent selon nous à travailler dans une réelle équipe toute langues et dans une approche curriculaire en lien avec le CECRL.

Les enseignants qui se sont appropriés sur les référentiels de formation sont arrivés à des progressions communes dans le cadre de la mise en place des groupes de compétence.

Par progression commune, il faut entendre : fixer en équipe des objectifs communs et une progression commune sur l'année, sans pour autant travailler sur les mêmes documents et les mêmes activités, harmoniser ne signifiant pas uniformiser. Les enseignants ont estimé que pour rendre le suivi des groupes plus opératoire sur l'année, avoir des repères communs les aidait fortement.

Substituer à la logique du programme de contenus d'enseignement, la logique du plan de formation en termes d'apprentissage, tel est l'effet majeur du dispositif des groupes de compétence au lycée. Cela conduit à mettre au point un outil de travail permettant à chaque enseignant de piloter le système des séquences dans leur progression (quels objectifs, quels savoirs développent-elles ?) et leur programmation (quel ordre, quelle place retenir dans l'année scolaire et les différentes périodes ?). L'élaboration du plan de formation appuyé sur les référentiels du CECRL d'une part et sur les programmes de l'Éducation Nationale d'autre part, pose notamment la question du passage d'un outil personnel à un outil de pilotage collectif partagé pour la communication et la concertation des enseignants impliqués dans le dispositif groupes de compétence. Preuve que l'incitation officielle à travailler ainsi ne se borne pas à une simple organisation matérielle et fonctionnelle, mais enclenche une pratique réflexive (Perrenoud, 1999), point de départ d'une auto-évaluation de l'enseignant dans son action et d'une co-évaluation des équipes qui ont choisi de pratiquer collectivement le montage du plan de formation pour les groupes de compétence. Ce fut un travail exigeant que d'abandonner la linéarité segmentée de la progression hebdomadaire au profit de la modularité ramifiée de la progression annuelle (CEPEC, 2003)

Lorsqu'un didacticien parle de séquence d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998), comme unité didactique, il met en avant une architecture qui ne repose plus sur la progression d'un manuel ou sur la juxtaposition de contenus linguistiques d'un programme, mais sur la conception d'un plan de formation proposé aux élèves. Celui-ci se base sur des référentiels (CECRL, Instructions Officielles de l'Éducation Nationale) et il est construit par l'enseignant, qui l'agence en une progression et une programmation de séquences. Ainsi, ce dernier élabore à partir d'éléments préexistants un parcours original lié au contexte dans lequel il se trouve (classe, niveau, nombre...). La séquence oblige donc son concepteur à décider et à faire des choix pour organiser les apprentissages.

3.2. Les effets concernant les approches méthodologiques

Croisant les effets concernant les curricula, l'objectif principal d'une séquence dans l'organisation des groupes de compétence telle que définie dans le point précédent, vise l'acquisition d'une ou plusieurs compétences.

Ce terme ne va pas sans poser problème. C'est même lui qui a généré de forts malentendus au moment de la parution des textes officiels en 2005. L'appellation officielle, nous le rappelons ici, est groupes de niveau de compétence. De nombreux établissements ont rapidement raccourci et simplifié cela en « groupe de niveau », comme nous l'avons mentionné dans la première partie, afin de retrouver des formes d'organisation bien connues dans le système éducatif français. D'autres établissements, ceux qui ont fait l'objet du recueil de données, se sont questionnés sur ce qu'est une compétence et un niveau de compétence et ce que pourrait être un regroupement par niveau de compétence. Ceux-là ont fait le choix d'abandonner le terme de niveau afin de montrer que le cœur de cette expression était le terme de compétence. Le choix n'était pas le plus simple, car ce terme ne fait pas l'unanimité et reste polysémique, voire polémique (Crahay, 2006)

Les enseignants de ces établissements ont donc dû faire des choix théoriques et conceptuels. Afin de clarifier ce point, nous reprendrons quelques éléments. Nous pouvons définir la compétence comme étant ce qui permet à une personne (dans notre cas un apprenant) de mobiliser des ressources disponibles pour faire face à une situation, d'accomplir une tâche dans un domaine donné comme le précise le Conseil de l'Europe :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies² qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (CECRL, 2000 : 15).

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

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

La compétence à communiquer langagièrement qui intègre la compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

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

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

Les activités langagières qui impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes³ en vue de réaliser une tâche. La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit.

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

Mais le concept de compétence mérite d'être redéfini. Selon Philippe Meirieu (1997), ce sont des *savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référables épistémologiquement à une seule discipline*. Selon François Muller⁴, qui propose une définition en lien avec les travaux d'André de Peretti, *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes*. Le rapport logique entre ces définitions et celles données par le CECRL apparaît clairement : l'enjeu aujourd'hui en didactique des langues cultures est bien de pouvoir développer des compétences articulant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des situations données. Mais cela représente une révolution culturelle pour les enseignants, car passer des connaissances aux compétences, du programme au référentiel suppose que chacun se demande pourquoi sont enseignées telles ou telles connaissances, si elles sont pertinentes, gratuites...François Muller ajoute d'ailleurs : *Il y a place pour différents types de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne*

sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires. Jacqueline Beckers remarque qu'une compétence, c'est la capacité à mobiliser de manière intégrée des ressources internes (savoirs, savoir-faire, attitudes) et externes (collègue ou condisciple, personne de référence, documentation...) pour faire face à une famille de situations.

De même, le verbe « mobiliser » est choisi délibérément parce qu'il met en évidence le rôle d'initiative et de construction d'un sujet-acteur, *engagé dans une action orientée vers un but par opposition à un opérateur-sujet qui, de manière un peu mécanique, actionnerait procédures et savoirs stockés en lui, réifiés en quelque sorte.*⁵

Philippe Perrenoud (2000) propose justement une approche par compétences, qui serait tout à fait transposable à la perspective actionnelle du CECRL :

Une approche par compétences précise la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à «entrer en phase» avec la situation. (...).

Une séquence a comme objectif la maîtrise plus ou moins élevée d'une compétence mise en œuvre dans une situation de communication (exemple : décrire un personnage afin de le faire découvrir à un camarade), liée à un domaine de compétence dominant (ce qui ne veut pas dire que si le domaine choisi est l'expression écrite, on ne travaillera que l'expression écrite, mais c'est elle qui sera prioritaire et objet d'évaluation). La séquence s'organise en différentes séances qui apportent aux élèves les apprentissages utiles à la réalisation finale de l'objectif visé. Les outils de maîtrise de la langue (orthographe, grammaire, syntaxe, lexique, phonologie...) sont au service de ces apprentissages. Ces différents outils seront traités en lien et en fonction de la situation de communication.

La séquence permettra aussi de rompre avec les programmes traditionnels, qui listaient des contenus plutôt linguistiques que les enseignants enchaînaient de manière linéaire sur une année, pour que ces derniers puissent se recentrer sur des actions afin que les élèves utilisent la langue pour mieux l'apprendre. Ceci est une rupture forte entre l'approche communicative et la perspective actionnelle (définie dans le chapitre précédent). En effet, dans l'approche communicative, les actions sont les interactions langagières, alors que dans la perspective actionnelle⁶, les actions ne sont pas seulement langagières, mais comportent les différentes composantes, nommées ci-dessus.

Il nous faut ainsi passer de l'étude de l'objet langue à l'utilisation d'un outil de communication : la langue n'est pas une « matière » comme les autres. Avant d'être un objet d'étude, elle est avant tout un système de communication. Selon P. Perrenoud (2000), l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle *relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre-à-terre.*

Il reste à construire de telles situations au quotidien et à

les rendre productrices d'apprentissages. Il convient donc de ne pas les borner à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages fondamentaux. L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle rencontre des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouverts. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation, avec ce paradoxe : plus une situation a du sens, mobilise, implique, plus il devient difficile de réguler finement les apprentissages sans casser la dynamique en cours et couper les individus du groupe. (Perrenoud, 2000)

Le travail mené par les équipes enseignantes autour de l'approche par compétence, proposée par le CECRL sous l'appellation « perspective actionnelle », leur a permis de travailler au plus près des ressources et des besoins des élèves, notamment parce que dans ces groupes de compétence, ces élèves travaillent dans des situations observables. Cela a généré également le fait de cibler par période des activités langagières prioritaires (en compréhension, en production, à l'oral et à l'écrit) et des compétences en fonction des profils d'élèves.

Avoir une vision à la fois globale du parcours d'apprentissage des élèves et en même temps plus précis a aussi introduit pour les enseignants comme pour les élèves l'idée de se positionner par rapport aux progrès, aux manques et donc de prendre conscience du chemin parcouru et de celui à parcourir.

3.3. Les effets concernant l'évaluation

Le dernier élément, énoncé ci-dessus est intimement lié à la question des évaluations.

En effet, ce domaine, comme les curricula et les approches méthodologiques, a été questionné par la mise en place des groupes de compétence tant au niveau

des représentations que pouvaient avoir les élèves comme les enseignants, mais aussi au niveau des modalités concrètes de travail en classe.

Le fait de ne pas avoir les mêmes élèves toute l'année, de fonctionner par période avec un horaire aligné dans l'emploi du temps avec les collègues, amène à retravailler autrement l'évaluation.

Un des points relevés par les enseignants concerne les fonctions et statuts de l'évaluation. Dans ce dispositif groupes de compétence, l'évaluation sommative est importante afin de mesurer les écarts entre le début et la fin de la période, mais l'évaluation formative l'est tout autant, car elle va permettre un suivi, voire une auto-évaluation.

Le point clé de l'expérimentation, une des principales difficultés vécues par les équipes, est l'évaluation. Non seulement la référence à la grille d'auto-évaluation du CECRL (2001) est indispensable, mais elle nécessite les outils qui permettront un positionnement des élèves : auto-évaluation, entretiens avec les élèves, tests... Le Portfolio Européen des Langues (outil d'auto-évaluation) peut alors avoir un rôle très pertinent. Dans les propositions européennes, le référentiel est accompagné du Portfolio, présenté comme un outil de suivi et d'auto-évaluation pour les élèves. La mise en place des groupes de compétence nécessite que l'on puisse positionner les élèves en référence aux niveaux précisés dans le CECRL. Dans un des lycées, l'équipe enseignante a élaboré une progression pour l'année en s'appuyant sur les descripteurs du CECRL afin que les élèves puissent retrouver à tout moment les objectifs correspondants à ceux de leur portfolio. Cette progression fixe également le travail par groupes de compétence. Ainsi, le portfolio est intégré dès le début de l'année et est présent à toutes les séquences.

L'autre point important souligne qu'un processus d'évaluation est à l'œuvre et qu'il touche la construction des évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives) communes (acquis exigibles, progression, hiérarchisation des difficultés, critères d'évaluation) pour construire une démarche progressive et cohérente. Ainsi pour évaluer par compétence dans ces groupes de compétence, les enseignants contextualisent la compétence dans diverses « tâches-problèmes »⁷ mises en situation. Cette compétence (cf. annexe « écrire une page dans un journal intime ») se construit progressivement par différents paliers ou niveaux (dans cet exemple A2 et B1). Sa maîtrise se décline en niveaux organisés selon un ordre croissant de difficulté. Elle s'évalue à partir d'une liste d'indicateurs (De Ketele, 2001) se référant à ces connaissances, ces capacités et ces attitudes. Le dispositif « groupe de niveaux de compétence » prend alors toute sa dimension.

Ajouter à cela un outil simple de suivi pour les enseignants et un outil d'auto-évaluation pour les élèves permet à ce dispositif de construire entre les enseignants et

les élèves un agir évaluatif partagé (Jorro, 2012). Du point de vue des enseignants, un tableau de bord pour suivre les élèves quelque soit le groupe, quelque soit leur enseignant afin de pouvoir échanger notamment lors des conseils de classe.

Conclusion

Ce qui est ici proposé constitue une véritable innovation dans les pratiques ordinaires des enseignants de langue. Parmi ces changements, on peut relever à la fois l'évolution du métier d'enseignant (relation à l'élève, évaluation, pratiques pédagogiques, travail en équipes) et l'organisation de l'établissement (gestion des parcours des élèves, de la communication aux familles, gestion de l'espace, de l'emploi du temps, des moyens...).

Formulé autrement, en expérimentant la mise en œuvre de groupes de compétences en langues, est questionné pratiquement l'ensemble de l'organisation scolaire : temps scolaire et organisation de l'établissement, différenciation pédagogique, suivi des élèves et évaluation. C'est d'un véritable changement de culture dont il s'agit.

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

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

Le travail privilégié ici étant une organisation d'établissement au service de l'enseignement-apprentissage des langues cultures, la plupart des innovations actuelles proposées en collège et lycée (réforme du lycée, Itinéraires De Découverte, Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel, Education Civique Juridique et Sociale, Travaux Personnels Encadrés) rendent indispensable de construire un projet qui mette en tension les dimensions pédagogiques et organisationnelles.

Cette expérimentation inaboutie révèle malgré tout que les équipes d'établissements qui se sont engagés, travaillent aujourd'hui différemment et ne reviennent pas en arrière, d'où des effets intéressants au niveau des curricula, des approches

méthodologiques et de l'évaluation. Toutefois, il faut être lucide sur l'aspect limité de cette mise en œuvre. Resterait la question de la possible généralisation de ce dispositif.

Bibliographie

- CEPEC (collectif). 2003. *Le français au collège : séquences et projets*. Dossier N°71 du CEPEC.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Crahay, M. 2006. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p.97-110.
- De Ketele, JM. 2001. Place de la notion de compétence dans l'évaluation de l'apprentissage. In *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socio-professionnels*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Dolz, J., Schneuwly, B. 1998. La séquence didactique : une démarche d'enseignement de l'oral. In *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.
- Jorro, A. 2000. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques.
- Meirieu, P. 1997. *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF.
- Puren, C. 2004. *La didactique des langues et des cultures à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier, coll. CREDIF Essais.
- Rey, B. et al. 2003. *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pratiques en développement.
- Perrenoud, P. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. 2000. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Sitographie

- Beckers, J. <http://www.scuole.vda.it/Ecole/55/02.htm> [consulté le 09/09/15].
- CRAP. avril 2010. *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*. Hors-série numérique. http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/hsn_langues_demo-2.pdf [consulté le 09/09/15].
- Muller, F. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/> [consulté le 09/09/15].
- Puren C. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> [consulté le 09/09/15].

Notes

1. Dans le cadre de notre travail de formatrice au CEPEC (Centre d'Etudes pour l'Expérimentation et le Conseil), un forum d'échanges et d'analyse des expériences a rassemblé 19 établissements, représentés par 39 enseignants de trois académies (Lyon, Grenoble, Clermont-Ferrand) et s'est articulé autour de trois temps : une présentation des expérimentations, l'organisation de tables rondes afin de mettre en évidence les convergences et les divergences, les réussites et les difficultés, ainsi que des questions.
2. *Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui*. CECRL, 2001.
3. *Est définie comme texte toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche*. CECRL, 2001.

4. Muller, F. <http://francois.muller.free.fr/>
5. Beckers, J. <http://www.scuole.vda.it/Ecole/55/02.htm>
6. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/>
7. *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* CECRL, p.29.

Annexe

Lycée (seconde - Atelier ressources niveau A2 B1)

Compétence : production écrite (expression libre)

Situation donnée : écrire une page intime

Contexte : vous êtes en désaccord avec vos parents sur le choix de vos études. Rédigez une page de votre journal intime où vous évoquez ce conflit et exprimez vos sentiments.

Critères :

- Respect des caractéristiques du journal intime
Date : utilisation de la 1^{ère} personne du singulier, langage familier, adaptation du style de langue, ellipses temporelles, flash-back, hypothèses, coupures, hésitations.
- Contenu : cohérence et pertinence du contenu
Expression des sentiments (colère, incompréhension, tristesse, rébellion...)
Description des faits, sources de conflit, position des personnages, solution envisagée, conséquences.
Maîtrise de la langue, vocabulaire du conflit
Richesse des structures, de l'expression
Indicateurs : respect de la 1^{ère} personne du singulier

Respect des caractéristiques du journal intime	
Niveau A2	Niveau B1
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rédaction d'un journal intime simple, cohérent mais peu élaboré ▪ Style de langue minimal, style peu recherché, syntaxe simple ▪ Contenu cohérent mais peu pertinent, peu captivant ▪ Maîtrise d'une langue simple, peu recherchée 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rédaction d'un journal intime avec des structures plus élaborées ▪ Utilisation d'un style de langue adapté au sujet ▪ Contenu cohérent, pertinent et captivant ▪ Maîtrise d'une langue recherchée ▪ Richesse lexicale, phrases complexes.