

LANGUES VIVANTES : fin 2009, N. Sarkozy définissait les langues vivantes comme une priorité dans le cadre de la réforme du lycée. L'objectif annoncé était la maîtrise par tous les élèves des « langues de communication ».

« Miraculeuses » compétences ?

Au-delà du concept de « maîtrise » qu'il faudrait définir, l'idée de séparer langue, culture et pensée est omniprésente dans l'esprit gouvernemental. Lors d'un séminaire de 2004, R. Chudeau, alors sous-directeur de la DGESCO¹, écrivait : « [...] sur les contenus et les méthodes de l'enseignement des LV. Il apparaît à ce sujet, qu'il faudra de plus en plus distinguer entre les compétences de compréhension et d'expression et ce qui ressort d'une étude des langues d'un point de vue culturel et civilisationnel. Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) pousse dans cette voie [...] ».

Le moyen préconisé pour mettre en œuvre la priorité présidentielle est le regroupement des élèves « par niveau pour les cours de langues : ce qu'on appelle, dans le CECRL, les groupes de compétences ». Pourtant, les groupes de compétences n'apparaissent pas dans le CECRL. En revanche le concept de « compétences » est au centre de toutes les réformes depuis le plan de rénovation de 2005 : socle commun, attestation de niveau A2, certifications, livrets de compétences. Le Conseil Européen définit la « compétence » comme « un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes » ; huit compétences-clés se déclinent en sous-compétences dont une est la « communication dans une langue

étrangère » (cf. le A2 au DNB).

Or, comme le précise Bernard Rey², si la compétence décrit

le type de

tâche

qu'elle

permet

d'accomplir,

elle n'indique

pas comment

on peut

l'acquérir.

Pour le

SNES, les

compétences

doivent être

adossées aux

savoirs et la

référence doit

être les pro-

grammes (qui ont

intégré le

CECRL).

Le SNES s'oppose

à l'organisation de

l'enseignement par

groupes de compé-

tences qui n'est pas

une garantie de

groupes allégés et donne une

vision morcelée et utilitariste de

l'enseignement. Avec cette orga-

nisation, la mise en place de

groupes de niveau devient inévi-

table puisque la répartition des

élèves se fait à partir d'une éva-

luation diagnostique qui les

classe en « groupes de niveaux de

compétences » comme les

appelle F. Goullier, IG³. Pour-



tant, même M. Monnanteuil, doyen des IG de Langues, dans le séminaire sus-cité, expliquait qu'ils n'étaient qu'une « des voies possibles pour améliorer l'efficacité de notre enseignement des langues ». L'obstination du ministère à vouloir les imposer tient sans doute alors au fait qu'ils lui permettent d'occulter le problème des

horaires élèves et de globaliser les moyens des langues vivantes dans un établissement... bref de supprimer des postes.

Rappelons que, selon l'article D312-17 du code de l'éducation, « les enseignements de LVE peuvent être dispensés en groupes de compétences » (pas d'obligation donc) et que cette organisation « doit être adoptée par le CA ».

Battons-nous pour des groupes-classes décents et une exposition régulière à la langue, conditions indispensables pour des apprentissages permettant une connaissance de la langue dans ces dimensions culturelles, civilisationnelles et communicationnelles, garantissant une préparation dans les mêmes conditions aux diplômes du DNB et du baccalauréat. ■



Thérèse Jamet-Madec
et Marc Rollin,
groupe LV national

LES GROUPES DE COMPÉTENCES SUR LE TERRAIN...

par **John Roux**, professeur d'anglais dans l'académie de Lyon

Une fois la mise en barrettes faite par notre proviseur adjoint, tout le travail d'organisation retombe sur les épaules de l'équipe disciplinaire : conception et organisation des évaluations diagnostiques, centralisation des résultats aux tests, constitution des groupes, choix de thèmes communs pour l'année, répartition entre nous des compétences... Pour tout cela, nous ne disposons que d'une heure de concertation (une heure/semaine dans nos services la première année, mais rapidement convertie en une HSA/quinzaine). Dans ces conditions, la réflexion pédagogique collective et le suivi des élèves en pâtissent rapidement, et passent après l'urgence des questions administratives.

Sur un plan pédagogique, il est très compliqué de diagnostiquer la « compétence forte », car cela suppose de concevoir des tests de difficulté égale pour chaque compétence. Les IPR comme le ministère prônent une organisation pour laquelle ils n'offrent quasiment aucune aide : les seuls tests disponibles sont créés par des collègues, pas fournis par l'institution.

Le suivi des élèves est rendu très difficile : un seul professeur se rend au conseil de chaque classe, et n'a pas connaissance de tous les cas individuels. Impossible ainsi de peser sur des décisions de passage ou redoublement pour des élèves qu'on n'a parfois pas vus de l'année. Il faudrait fournir un bilan à celui ou celle qui ira au conseil... ce qui est fait ou pas selon le temps disponible en fin de trimestre. Les professeurs principaux ont quatre interlocuteurs au lieu d'un seul pour suivre les cas difficiles !

1. DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire.

2. Sociologue, auteur de *Les compétences transversales en question* (1996).

3. IG : inspecteur général.