

## LANGUES VIVANTES NOUVEAUX PROGRAMMES 'PALIER 2' AU COLLEGE

Les programmes du Palier 2 (niveaux 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) vont paraître courant 2007 pour application à la rentrée 2008. Pour l'instant ils font l'objet d'une « consultation » des enseignants. Nous regrettons que cette consultation se passe dans de mauvaises conditions. En effet, tous les professeurs concernés ne sont pas consultés, ou pire, ne sont pas informés de l'existence de cette consultation. Or, une consultation bien menée pourrait permettre aux collègues d'échanger sur les contenus et les pratiques et ainsi faire d'eux de vrais concepteurs plutôt que de simples exécutants.

### PREAMBULE COMMUN

Comme pour le Palier 1, un préambule commun présente les grands axes conceptuels de ces nouveaux programmes. Le thème global qui sert de fil conducteur de ces programmes est *L'ici et l'ailleurs*. Les concepteurs expliquent l'intérêt de cette entrée culturelle ainsi que son articulation dans les différentes activités langagières. Il y a **concordance** entre les objectifs de ces programmes et les nôtres, à savoir une tentative de prise en compte de la réalité des élèves ainsi qu'une ouverture à l'autre qui nous paraît essentielle dans une perspective du « *vivre ensemble* ».

Cependant, dans leur tentative de démontrer la cohérence de leur projet, notamment dans la continuité Palier 1 / Palier 2, les concepteurs choisissent une **organisation déroutante** qui laisse perplexe le lecteur non averti. En effet, ils regroupent les différentes activités langagières autour de trois pôles : réception, production et interaction. Or, dans le CECRL (pages 26-27) et dans le programme du Palier 1, cinq activités langagières sont établies. La séparation de l'oral en deux (prendre part à une conversation et s'exprimer en continu) a constitué une nouveauté pour les collègues, jusqu'à alors habitués à parler de quatre compétences en LV. Si on passe maintenant de 5 activités à 3 pôles, les collègues ne s'y retrouveront plus ! Par ailleurs, la note en bas de la page 2 du préambule laisse entendre que la production écrite peut aussi se séparer en deux (rédaction et interaction). On passe à six activités, alors ? Le Ministère ne devrait pas s'étonner si les collègues, déroutés à juste titre, n'appliquent pas ces programmes.

L'optique de la communication par 5 activités langagières constitue une nouveauté majeure pour la profession. Ce texte ne prend pas suffisamment en compte la difficulté pour les enseignants de mettre en place les cinq activités dans leurs classes. La prise de parole en continu, par exemple, paraît un objectif difficile à atteindre (et encore plus difficile à évaluer) de manière authentique dans une classe de 25 ou de 30 élèves.

Les concepteurs montrent l'importance de la **transversalité** : « *Le choix du thème L'ici et l'ailleurs contribue à développer les compétences générales que les élèves sont en train d'acquérir dans d'autres disciplines* » (Préambule, page 1), « *une sensibilisation aux littératures étrangères [...] en partenariat avec le professeur de français* » (Préambule, page 8, § sur les sections européennes). L'idée d'un travail commun entre professeurs de langues vivantes et professeurs de lettres nous paraît intéressante. Ce type de travail interdisciplinaire peut s'avérer très fructueux pour les élèves. L'encart sur « *Les formes de discours* » (Préambule, page 3) semble sous-entendre les passerelles possibles entre ces deux disciplines, mais ne fera pas sens s'il n'est pas explicité ailleurs que dans le paragraphe sur les sections européennes. Les échanges interdisciplinaires nécessitent cependant une **formation conséquente** des enseignants (initiale et continue) et du temps de concertation.

La **vision du collège** présenté dans ce texte est **idéalisée** : parmi les supports à employer, on trouve les *chats* (page 6), la visioconférence, les enregistrements de documents authentiques au format mp3 (page 8), les blogs, et la « *personne ressource* » (page 4). S'agit-il de la personne ressource qui s'occupe des TICE, de l'assistant étranger ou de quelqu'un d'autre ? Le fait d'être locuteur natif, par exemple, n'est pas forcément motivant pour les élèves comme ce texte laisse entendre. Le locuteur natif n'est pas une panacée pour combler les besoins matériels d'un établissement. Quant aux

assistants de langue étrangère, la lourdeur du cahier des charges qu'il faut remplir pour pouvoir bénéficier d'un assistant et la suppression des HSE pour le tuteur entraînent un découragement chez les collègues qui ont l'impression de devoir quémander pour avoir un assistant. Nul ne peut s'opposer à la diversification des outils pédagogiques et le recours au numérique, mais la majorité des collèges de France ne sont pas actuellement équipés.

Si le préambule ne stipule pas qu'il faut mettre en place des **groupes de compétence**, ce mode d'organisation apparaît en filigrane tout au long du texte. A la page 3, on apprend que les différentes activités de réception « *doivent faire l'objet d'un entraînement spécifique* ». Certes, mais ce genre d'entraînement n'oblige pas la création de groupes de compétence : il peut se faire dans le groupe classe. Plus loin, dans la partie sur l'évaluation, la création de groupes de compétence se justifie de manière indirecte, car les élèves « *peuvent avoir des performances inégales selon les activités langagières* » (Préambule, page 9). Dans le programme d'anglais, on a l'impression de lire un plébiscite pour les groupes de compétence : « *Les élèves peuvent en effet progresser de façon différente, privilégiant tel ou tel type d'activité à certains moments de l'apprentissage* » (Anglais, page 2). En même temps, les auteurs revendiquent l'approche actionnelle, active et vivante de leur programme, qui est « *en lien avec [...] le degré de maturité et les centres d'intérêt des élèves* » (Préambule, page 1). Imaginons un groupe de compétence dans lequel un élève de 6<sup>e</sup> LV1 se trouve à côté d'un élève de 4<sup>e</sup> LV2 (âgé de 14 ou 15 ans) : auront-ils vraiment le même degré de maturité et les mêmes centres d'intérêt ? Rappelons notre opposition à ce mode d'organisation : ces groupes entraînent un éclatement de la notion de classe et de division, sèment la pagaille au niveau de l'organisation dans l'établissement (les élèves pouvant passer d'un groupe à l'autre en cours d'année), créent une surcharge de travail pour les enseignants et se transforment facilement en groupes de niveau. De plus, nous ne partageons pas la conception que sous-entend la terminologie du management de ces textes (approche actionnelle, entrée par les tâches etc.). L'objectif de l'enseignement des langues vivantes à l'école ne devrait pas être celui d'une entreprise.

La page intitulée *L'évaluation au service des apprentissages* est particulièrement riche en nouveautés. Les auteurs nous font un cours sur les différents types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative). Ils sont particulièrement lyriques dans leur enthousiasme pour l'évaluation diagnostique. Doit-on comprendre dans le passage suivant qu'ils préconisent de mettre en place une évaluation diagnostique en début de Palier 2 (début de 4<sup>e</sup>) ? « *Elle [l'évaluation diagnostique] s'appuie sur les acquis du palier 1, et constitue en quelque sorte un 'état des lieux'. En recensant méthodiquement, notamment en début d'année scolaire, ce que les élèves savent déjà faire, et en identifiant les obstacles qui restent à surmonter, elle permet de mieux répondre à leurs besoins d'apprentissage* » (Préambule, page 9). Rappelons que l'évaluation en LV en début de 2<sup>nde</sup> a été supprimée. Alors à qui incomberait-il de préparer, de faire passer et de corriger une telle évaluation en début de 4<sup>e</sup> ?!

Le fait d'évaluer une activité langagière à la fois est une nouveauté pour les collègues. Conscients peut-être de la **surcharge de travail** que représente l'établissement d'un barème détaillé pour chaque évaluation dans chaque activité langagière, les auteurs avouent qu' « *Il faut donc restreindre à quelques-uns le nombre de critères qui permettront d'apprécier la performance de l'élève dans une activité langagière* » (Préambule, page 9). Nous sommes opposés à cette hypertrophie de l'évaluation qui se ferait au détriment de l'acquisition des savoirs

Les professeurs de langues ont compris l'importance du travail par **séquences**, permettant de construire avec leurs élèves du sens par l'articulation dans leur enseignement d'objectifs culturels et linguistiques. Or, l'atomisation de l'apprentissage en une série de micro-compétences, aggravée encore par l'organisation en groupes de compétences, ne risque-t-elle pas de mettre en danger cette progression en séquences et cette construction de sens ?

Les nouveaux programmes de Palier 2 constituent un changement radical par rapport aux programmes en vigueur. Ils semblent viser un niveau très ambitieux voire irréaliste aux yeux de certains collègues, qui se débattent actuellement avec des effectifs trop lourds et un horaire insuffisant. Dans le

préambule, on apprend que l'élève doit « être capable de s'adresser à un auditoire » (page 5), qu'il ne faut pas craindre d'exposer les élèves « à des documents longs et variés à la fois » (page 8), et qu'il faut les entraîner à lire des « œuvres intégrales accessibles aux adolescents » (page 8). On est loin des programmes de 3<sup>e</sup> actuellement en vigueur<sup>1</sup>, qui recommandent des documents de C.O. qui n'excèdent pas une minute, « une initiation à la lecture en continu d'œuvres simples, voire adaptées », et une expression orale basée sur des « énoncés brefs et intelligibles » pour « raconter un élément de la vie courante ou participer à un dialogue simple ». Les nouveaux programmes ne présentent aucune progression à l'intérieur du Palier, c'est-à-dire de la 4<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. ce qui est d'autant plus déroutant pour les collègues que l'on passe de trois programmes distincts pour le collège (6<sup>e</sup> / cycle central / 3<sup>e</sup>) à deux (Palier 1, Palier 2).

Quelle articulation va-t-il y avoir entre ces programmes très ambitieux et ceux élaborés par les experts pour le socle commun ? L'ouverture culturelle préconisée par ces programmes nous paraît très positive. Nous ne voudrions pas qu'elle soit réservée à certains, alors que les autres seraient entraînés de manière fastidieuse en vue d'acquérir des micro-compétences utilitaristes. **La discipline Langues Vivantes doit continuer à participer, au même titre que les autres disciplines, à la construction par les élèves des savoirs et du sens.**

SNES secteur contenus - groupes langues vivantes  
2005

---

<sup>1</sup> Programmes de 3<sup>e</sup>, Livret 2, LV1 allemand, anglais, arabe, espagnol, hébreu, italien, portugais, russe, CNDP, 1999, pp. 10-11.