

## Palier 2 : analyse du programme d'anglais

Les programmes actuellement en vigueur en classe de 3<sup>e</sup> datent de 1999. Dans l'introduction, les auteurs affirment que « *Le niveau des compétences acquises par les élèves en fin de 3<sup>e</sup> représente la formation de base en langue vivante* »<sup>1</sup>. Ils poursuivent, « *Au collège, il s'agira surtout de construire [...] un niveau minimal de compétences* »<sup>2</sup>. Les concepteurs anglicistes semblent adhérer à cette logique. L'introduction de leur programme paraît réaliste : « *le collège se fixe comme mission minimale de donner aux élèves les moyens de se construire un système grammatical cohérent et d'acquérir les connaissances lexicales et culturelles nécessaires pour dire ce qu'ils veulent dire avec ce qu'ils peuvent dire* »<sup>3</sup>. La logique est donc celle d'un noyau, d'un bagage minimum à partir duquel les enseignants peuvent élaborer leurs séquences et projets. Dans les structures qu'ils donnent à titre d'exemple, les auteurs signalent par le symbole © les faits de langue pour lesquels la simple reconnaissance suffit. Un tri comparable est fait dans les programmes d'arabe, les auteurs séparant « compétence active » et « compétence passive ».

Le nouveau programme de Palier 2, actuellement soumis pour « consultation » à certains établissements, représente un changement radical par rapport aux programmes existants. D'abord il est plus long, ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où il remplace 2 programmes, celui de 4<sup>e</sup> (cycle central) et celui de 3<sup>e</sup> (cycle d'orientation). Cependant, il est regrettable que l'articulation 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup> ne soit pas abordée. Les exemples d'énoncés s'échelonnent d'un niveau 4<sup>e</sup> à un niveau qu'on attendrait en fin de 3<sup>e</sup> européenne voire au-delà. Si aucune hiérarchie n'est proposée dans les textes, par qui le contenu de ce programme sera-t-il hiérarchisé ? Est-ce qu'il reviendra à chaque établissement le soin de concocter sa propre hiérarchie ? Un élève qui change d'établissement en cours d'année, ou même entre la 4<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>, risque alors de faire deux fois le même travail.

Dans le préambule commun, le lecteur est prévenu que « *Le Palier 2 délimite les compétences et contenus linguistiques et culturels qui permettront aux élèves d'atteindre le niveau B1, ou tout au moins de tendre vers celui-ci* » (Préambule, page 1). En lisant le programme d'anglais, on apprend que la colonne des formulations « *ne contient que des pistes correspondant au niveau attendu* » (Anglais, page 1). S'ensuit une longue mise en garde (absente du programme de 3<sup>e</sup> actuellement en vigueur) dans laquelle les auteurs justifient leur projet en insistant sur la nature indicative et non prescriptive des tableaux d'énoncés : « *Ce sont **seulement des exemples** et ils n'ont pas d'autre valeur* » (Anglais, page 2). Les auteurs poursuivent, « *Dans les tableaux consacrés à la production, les énoncés suggérés ne sont pas forcément émis spontanément par un élève lorsqu'ils apparaissent en entraînement* » (Page 2).

Ce pendant il apparaît nettement à la lecture de ces tableaux (pp 2 à 16) que les « formulations » proposées sont d'une difficulté sans précédent, bien au-delà des exigences des programmes actuels. Quelques exemples suffiront pour illustrer ce point. Les programmes de 1999 signalent un certain nombre de faits de langue pour lesquels la simple reconnaissance suffit. Cette distinction n'est pas retenue par les auteurs des nouveaux programmes, qui incluent dans leurs tableaux certaines des structures accompagnées jusqu'alors du symbole © :

Programme de 1999 (la simple	Programme Palier 2
------------------------------	--------------------

<sup>1</sup> Programmes de 3<sup>e</sup>. Livret 2 : LVI allemand, anglais, arabe, espagnol, hébreu, italien, portugais, russe. CNDP, 1999, p.9. Les programmes d'anglais pour les 4 années du collège existent aussi dans une réédition de septembre 2006. Pour le programme de 3<sup>e</sup>, voir pages 119-142.

<sup>2</sup> Ibid, p.9.

<sup>3</sup> Ibid, p. 33

reconnaissance suffit)	
Double génitif ( <i>I'm a friend of Sean's/his</i> ) p.35	Double génitif ( <i>I'm a friend of Sean's</i> ) p.3
<i>I'm looking forward to hearing from you</i> , p. 35	<i>Look forward to</i> + V-ing, p.5
<i>There used to be a cinema here</i> , p. 37	USED TO ( <i>She reminds me of the young girl who used to live next door</i> ) p.4
BOTH ( <i>Both sisters went to America</i> ), p. 37	BOTH ( <i>I will send you a picture of both of us</i> ), p. 5
Subordonnées de cause ou de but introduites par SINCE ou SO AS TO, p. 40	Subordonnées de cause ( <i>As I had crutches, we didn't have to wait</i> ), p. 8
Construction et portée des passifs de verbes déclaratifs ( <i>be supposed to, said to, believed to...</i> ), p. 40	<i>It's believed to be</i> (bloc lexicalisé), p. 4

Le lecteur doit-il comprendre que ces structures sont désormais mises au même niveau que toutes les autres, et que l'élève idéal les aura maîtrisées à la fin du Palier 2 ? Dans ce cas, il faut de la place dans ce programme - comme dans celui de l'espagnol - pour la conceptualisation, indispensable pour fixer des compétences linguistiques.

Il y a d'autres structures qui ne figurent pas dans les programmes actuels, mais qui paraissent dans les tableaux des nouveaux programmes. Si le programme en vigueur contient (HAVE + EN) (BE + ing), autrement dit le *present perfect* en BE + ing, on ne trouve pas cette structure au passé, c'est-à-dire le plus-que-parfait en BE + ing. Pourtant elle figure dans le nouveau programme (p.4 et p.7, HAD BEEN + V-ing). Idem pour la valeur particulière de BE + V-ing dans l'expression *I'm not being silly* (p.15). Idem pour la tournure passive BE + BEING + V-ing (p.4), dans l'exemple suivant : *The unemployed haven't got much to live on. In Manchester, some are being taught to train dogs by a local charity* (p. 4). Que les auteurs le veuillent ou non, le nouveau programme est plus complexe que l'ancien. Le summum de cette complexification est atteint dans les compétences culturelles qui sont demandées. On trouve entre autres dans cette colonne les compositeurs anglophones (l'exemple donné est : *Benjamin Britten composed the Simple Symphony in 1934*), les traces des invasions romaines et les comtés en Grande-Bretagne. Les expéditions de *Lewis and Clark* figurent également dans cette colonne. Ce sujet était récemment au programme du CAPES et de l'agrégation : a-t-il vraiment sa place dans un programme pour des enfants de 13/14 ans ? Est-ce vraiment un sujet qui va les motiver ? Dans les pages consacrées aux contenus culturels du thème « l'ici et l'ailleurs », les auteurs donnent des exemples d'œuvres à lire avec ses élèves, **en version intégrale** ou adaptée. Parmi ces œuvres, on trouve *Jane Eyre*, *Gulliver's Travels*, *Oliver Twist* et *Treasure Island*. Certes, ce programme s'étend jusqu'à la fin des classes de 3<sup>e</sup> européenne, mais même dans ces classes-là, les élèves sont-ils capables de lire ces œuvres en version intégrale ?!

Evidemment, les enseignants d'anglais partagent l'ambition des auteurs de ce programme. Ils ont envie que leurs élèves réussissent le mieux possible dans les objectifs établis par le CECRL. Ils savent aussi que ce nouveau programme servira d'inspiration pour les auteurs de manuels scolaires, qui doivent y trouver du contenu syntaxique, lexical et culturel. L'objectif de mettre en avant le culturel est à applaudir. Mais ce qui peut paraître comme un projet ambitieux sur papier, conçu pour une classe idéale, risque d'être vu par les professionnels comme un projet irréaliste, source de découragement et d'un sentiment d'échec perpétuel. Dans les salles de classe, nos collègues ont déjà du mal à terminer le programme en vigueur. On sait que la distinction entre le prétérit et le *present perfect* est difficile à maîtriser pour les

francophones, y compris pour les élèves de 3<sup>e</sup>. Alors pourquoi ajouter des formes verbales (ex. HAD BEEN + V-ing) lorsque nos élèves ont déjà du mal à assimiler cette première distinction ?

Le nouveau programme de Palier 2 va largement au-delà de la conception du programme à l'esprit des auteurs des programmes de 1999. Mais la nécessité de l'élaboration d'une progression pédagogique raisonnée et maîtrisable par les enseignants a été perdue de vue. Les formulations proposées devraient à nos yeux être davantage sélectionnées et leur mise en œuvre dans la classe faire l'objet d'une explicitation plus grande. L'impression donnée par ce programme est que son contenu n'est pas en adéquation avec la réalité des classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Reste à voir si les auteurs des nouveaux manuels sauront mieux faire ce tri indispensable pour entretenir la motivation des élèves.

SNES - secteur contenus - groupe langues vivantes - Bruno Auer  
2005