



Association des Professeurs de Langues Vivantes

Siège : 19, rue la Glacière, 75013 Paris

Courriel : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org/>

Au conseil supérieur des programmes

Contribution de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes à la consultation sur les programmes de primaire et de collège-mai 2015

Nous vous adressons nos remarques suite à la lecture des projets de programme des cycles 2, 3 et 4. Nous n'avons rédigé qu'un seul et même document pour les deux consultations, école et collège ; il ne nous aurait pas paru judicieux de dissocier des programmes étroitement liés et formant une seule progression.

Les programmes de langues vivantes

L'APLV constate que les programmes de langues vivantes gardent pour référence le *CECRL*, l'approche communicationnelle et l'interculturel, ce que les auteurs des programmes de français du cycle 4 ont bien vu : « Le principe essentiel de cette progressivité est la notion d'acceptabilité (en fonction des genres, des situations d'énonciations, des effets recherchés et produits), notion qui permet à la fois le lien avec le socle et l'approche communicationnelle développée en langues vivantes ». Le texte du cycle 4 pour les langues vivantes l'exprime d'ailleurs très clairement : « Dans la continuité d'orientations notionnelles des programmes antérieurs la visée générale peut être caractérisée comme aller de soi et de l'ici vers l'autre et l'ailleurs. Elle se décline en trois grandes entrées :

- « Apprendre les langues pour comprendre et s'exprimer »,
- « Apprendre les langues, découvrir l'autre et l'ailleurs »,
- « Apprendre les langues, développer des stratégies, relier les savoirs. » »

C'est ainsi qu'on trouve peu de traces dans les programmes de langues vivantes de l'approche actionnelle et du concept de tâche, *a fortiori* de tâche complexe ou de la démarche de projet, même si l'on trouve çà et là des exemples d'activités qui semblent en suggérer, comme dans les programmes du cycle 2 : « Les élèves doivent être mis en position d'agir avec la langue », « Mise en place d'échanges électroniques dans le cadre de projets », « Écrire collectivement un album ou une comptine "à la manière de..." » (p. 18-19) ; ou lorsque sont abordés les « croisements interdisciplinaires » dans les textes du cycle 3 : « Des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) » (p. 17-20 ; cependant les exemples cités ne sont pas des projets mais des activités communicatives) ; ou encore dans les tableaux concernant les entrées 2 et 3 rappelées ci-dessus, mais les objectifs visés indiqués ne concernent pas l'« agir avec la langue ». Un fait significatif parmi d'autres : les auteurs des programmes continuent d'ignorer la médiation, activité langagière considérée comme essentielle par les auteurs du *CECRL* eux-mêmes : « Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés » (*CECRL*, p. 18). Globalement on peut dire que ces nouveaux programmes apportent peu de changement et l'on peut craindre qu'ils ne soient en décalage par rapport au socle commun, qu'ils n'incitent guère à modifier les pratiques et qu'ils s'accompagnent de modalités d'évaluation qui ne prennent pas en compte « le travail collectif, les questions comportementales » (*Éléments de présentation du projet de socle commun*, p. 5), « les apprentissages » (*Socle*, p. 3) et accordent peu ou pas de place au travail collectif et aux tâches complexes¹.

Les objectifs à atteindre en langues sont irréalistes

La progression du cycle 2 au cycle 4 est théoriquement cohérente, mais elle présente le gros défaut

¹ « La maîtrise progressive des connaissances et compétences ayant pour but de permettre aux élèves de réaliser, individuellement ou en groupes, des tâches complexes faisant appel à plusieurs domaines de formation, faire une place à ce type d'activités dans les procédures d'évaluation. » (*Socle*, p. 4)

de ne pas tenir compte des conditions d'enseignement sur le terrain.

Objectifs en fin de cycle 3 :

Bien que l'enseignement d'une langue vivante soit obligatoire en primaire depuis 2002, la formation des professeurs des écoles, autant initiale que continue, a été, à de rares exceptions près, très insuffisante. La plupart d'entre eux n'ont donc pas :

- les acquis nécessaires en didactique des LV pour analyser ces programmes et comprendre les stratégies à mettre en œuvre pour les appliquer,
- les bases de la LV, surtout en phonologie, pour leur permettre de mettre en place la prononciation, de guider les activités d'écoute pour la compréhension de l'oral et d'évaluer dans quelle mesure un message est intelligible ou pas.

On ne peut que constater à l'heure actuelle que l'enseignement de la LV n'est souvent pas correctement assuré en primaire. On peut donc craindre que l'essentiel du contenu des programmes du cycle 3 continue à se faire en sixième, alourdissant ainsi énormément une année déjà difficile sur d'autres plans pour les élèves. Donc l'objectif de valider en fin de cycle 3 le niveau A1 dans 5 activités langagières et le niveau A2 dans au moins 2 de ces activités est irréaliste.

Selon l'APLV il aurait été nettement préférable de s'attaquer à la formation des enseignants de l'école élémentaire avant de chercher à réformer l'organisation de l'enseignement des langues vivantes et leurs programmes.

Objectifs en fin de cycle 4 :

Le niveau demandé en fin de cycle 4 (A2-B1) pour la LV1 peut difficilement être atteint si l'on tient compte du fait qu'à l'heure actuelle la LV1 n'est commencée en pratique qu'à l'arrivée des élèves au collège. Les élèves qui actuellement arrivent à valider le niveau B1² dans deux activités langagières en fin de troisième sont en majorité ceux qui sont inscrits dans les sections européennes et bénéficient donc de deux heures d'enseignement de langue vivante supplémentaires. Or, la réforme fait disparaître ces sections, et malgré les déclarations du gouvernement, la suppression de ces deux heures n'est pas compensée : en effet, si une petite augmentation globale de l'horaire de LV est bien prévue, elle ne concerne que la LV2. Peu d'élèves arriveront donc à valider le niveau B1 dans deux activités langagières à la fin du cycle 4.

La décision d'inclure les langues vivantes dans les EPI (Arrêté du 19 mai publié au journal officiel)

Cela ne peut être que bénéfique pour leur apprentissage si elles sont mobilisées pour la réalisation de projets (recherche documentaire et exploitation des données, en lien avec l'éducation aux médias et à l'information, réalisation et diffusion du projet lui-même). C'est en cohérence avec la démarche de projet qui est préconisée dans le socle commun et dans les programmes du cycle 4, dans l'énoncé des objectifs de formation et dans certains enseignements disciplinaires (arts plastiques et visuels, technologie et, dans une certaine mesure, mathématiques, physique-chimie, SVT). L'APLV fait tout de même remarquer que cela risque d'être en décalage par rapport aux programmes de langues, qui restent globalement adossés au *CECRL* avec pour référence l'approche communicationnelle.

Cependant, si l'arrêté du 19 mai semble rendre obligatoire la présence d'une langue vivante dans chaque EPI, l'organisation de ces derniers, telle qu'elle est actuellement présentée sur le papier, ne garantit pas pour les LV une place importante ; les professeurs de langues vivantes risquent de ne pas être assez nombreux pour être présents dans chaque EPI et les enseignants ayant une certification DNL sont très rares en collège. On peut donc craindre que dans de nombreux cas ces enseignements ne soient pas pris en charge par des locuteurs compétents mais par des professeurs qui organiseront éventuellement un travail en français sur des thèmes ayant un rapport avec la langue et le pays concernés.

On peut aussi craindre un saupoudrage entre les différentes langues vivantes, ce qui peut présenter un intérêt, mais ne renforcera pas leur apprentissage.

Contrairement à ce qui a été dit, aussi, la création des EPI ne peut compenser la disparition des

² Nous parlons du niveau attesté par les enseignants et non de celui qui est finalement retenu pour la validation du socle commun !

SELO.

Selon le Ministère, « les sections européennes n'ont plus vocation à exister car :

- La formation des élèves en langues vivantes est renforcée du CP à la 3^e.
- Tous les élèves apprennent deux langues dès la cinquième.
- Les EPI sont en partie enseignés en langues vivantes étrangères [*sic*]. » (page 13 des *Questions/Réponses* publiées par la DGESCO sur son site)

L'APLV s'inscrit en faux contre cet argumentaire.

En effet, la formation des élèves en langues vivantes ne sera pas sensiblement renforcée, pour au moins deux raisons :

- l'efficacité de l'enseignement en primaire n'est pas démontrée, notamment à cause de l'insuffisance de la formation actuelle des professeurs des écoles en langues (cf. *supra*) ;
- en LV2 la dilution de l'horaire antérieur de 4^e-3^e sur les 3 années du cycle 4 ne permettra pas, surtout avec des élèves plus jeunes, de rendre plus efficace son apprentissage.

Rappelons aussi au passage que les SELO en collège ne concernent que la LV1, et l'APLV ne comprend pas pourquoi le Ministère a recours à l'argument d'une augmentation des horaires en LV2 pour justifier leur disparition.

Ensuite, les actuelles sections européennes comportent deux volets. Le premier, l'ouverture vers l'étranger et l'implication dans des projets internationaux, est effectivement présent pour tous dans les programmes de LV proposés, avec l'entrée « Apprendre les langues, découvrir l'autre et l'ailleurs », ainsi que dans la thématique des EPI « Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ». Par contre les sections européennes permettent aussi l'approfondissement dans la langue vivante et le renforcement de sa pratique, et ce deuxième volet disparaît avec la réforme.

Bref, les EPI ne remplaceront pas l'enseignement dans la langue vivante d'une discipline non-linguistique, contrairement à ce qu'on voudrait nous faire croire ici avec la formulation du troisième argument, à la limite du compréhensible (en effet, **enseigner des enseignements pratiques interdisciplinaires** en langue étrangère, ne veut rien dire).

L'affirmation de la liberté pédagogique des enseignants et la reconnaissance de leur expertise individuelle et collective (*Avant-propos* commun des programmes).

Affirmer la liberté pédagogique des enseignants et reconnaître leur expertise individuelle et collective est indispensable si l'on souhaite qu'ils aident les élèves eux-mêmes à développer leur sens des responsabilités. En effet, le quatrième objectif fixé pour la maîtrise du domaine 4 du socle commun est d'amener l'élève à « comprendre et assumer ses responsabilités individuelle et collective » et l'on affirme dans les programmes du cycle 4 que « la vie au sein de l'établissement et son prolongement en dehors de celui-ci est l'occasion *de développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres.* » (Volet 1 p. 3).

L'affirmation de la nécessité de la formation

Toutefois l'exercice de la liberté pédagogique exige un niveau de formation élevé. Dans l'avant-propos des programmes une phrase révèle bien que les auteurs ont conscience de l'utilité de l'accompagnement des professeurs dans la mise en œuvre des programmes et de la mise en place d'actions de formation continue. Mais la formule employée – « pourront les aider » – pourrait signifier qu'on hésite à en affirmer l'absolue nécessité, et donc à mettre en œuvre les moyens nécessaires. Nous espérons qu'il n'y a pas là un recul par rapport à l'information donnée à la page 7 des *Questions/Réponses* publiées par la DGESCO sur son site : « Un plan de formation sera mis en œuvre au niveau national et décliné dans chaque académie pour accompagner le travail de chaque enseignant. » L'APLV attend avec impatience le détail des modalités pratiques de ce plan de formation.

On note aussi avec satisfaction que les documents d'accompagnement prévus n'auront pas de valeur « réglementaire ou de prescription ». Il faudrait que ce soit aussi le cas pour la formation – nous hésitons à le dire tant il est évident que formation et prescription sont antinomiques. C'est pourquoi cette formation doit être assurée par les ESPÉ qui ont été créés par le Ministère à cette fin – comme le rappelle la Cour des comptes dans son rapport publié le 14 avril 2015 –, avec des formateurs n'ayant pas de rapport hiérarchique avec les professeurs et ayant reçu une formation de formateur.

L'importance donnée aux équipes pédagogiques et à leurs choix

Difficile aussi de ne pas l'affirmer quand on souhaite que les enseignants aident les élèves eux-mêmes à « développer l'esprit de responsabilité et d'engagement de chacun et celui d'entreprendre et de coopérer avec les autres. » Cela est en cohérence avec l'instauration des enseignements pratiques interdisciplinaires qui impliquent la mise en œuvre de démarches telles que le travail en équipe, la collaboration et la coopération entre enseignants de plusieurs disciplines. Mais il est impossible pour les professeurs et leurs équipes d'assumer pleinement leurs responsabilités s'ils continuent d'être soumis à la tutelle voire à l'arbitraire de leurs supérieurs hiérarchiques. C'est pourquoi nous demandons que le décret 2014-1231 du 22 octobre 2014 qui régit les conseils pédagogiques soit modifié afin que ceux-ci deviennent des organes élus, voire délibératifs concernant les EPI. On ne peut prétendre préparer les élèves à vivre en démocratie dans un établissement dont la gouvernance est de type monarchique, et nous reprenons à notre compte cette affirmation qui figure à la page 10 des *Questions/Réponses* déjà citées : « La confiance dans les initiatives des équipes pédagogiques et éducatives est une des clés de la réussite. » Nous concluons sur ce point en affirmant notre conviction que les clés de la réussite des EPI sont l'adhésion des enseignants à ces enseignements, leur pleine responsabilité dans leur organisation, le temps de concertation dont ils disposeront.

Nous avons relevé quelques erreurs ou maladresses dans les textes soumis à la consultation. Il conviendrait de corriger celles-ci :

- On note dans tous les textes, tout au long de ceux des cycles 2 et 3, que les auteurs confondent les composantes de la « compétence à communiquer langagièrement » et les « activités langagières », selon la terminologie du *CECRL*, auquel pourtant ils se réfèrent. Ainsi, 16 ans après la première publication de ce document, de soi-disant experts ne craignent de montrer soit leur ignorance du *CECRL*, qu'ils n'ont peut-être pas lu, soit leur incompétence. Dans les deux cas, c'est à la fois irritant et inquiétant.

- Dans le projet de programme du cycle 2, *Comprendre l'oral, Attendus de fin de cycle* : « Connaître quelques mots familiers. Connaître quelques expressions très courantes. » Comme on parle de la compréhension, il ne peut s'agir ici que de « reconnaître » et non de « connaître ».

- Dans les programmes de langues du cycle 2 on lit :

« **Repères de progressivité** : Lien vers les progressions du *CECRL* »

Le *CECRL* ne propose pas de progressions mais des **échelles de niveaux de compétences** qui peuvent aider les professeurs à identifier les besoins de leurs élèves et à construire leurs progressions.