



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

**Contribution collaborative coordonnée par
Delphine HERMES, PRAG**

**Université de Picardie – ESPE d'Amiens
Maison des Langues**

**Expertise sur l'enseignement et
l'apprentissage des langues vivantes
Cycles 3 et 4**



CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES



Expertise sur l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes

Cycles 3 et 4

Contribution collaborative coordonnée par Delphine HERMES

dans le cadre de la réflexion menée par le Conseil Supérieur des Programmes

Participations des collègues de l'ESPE d'Amiens et des collaborateurs de la Maison des Langues

Université de Picardie Jules Verne



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie d'Amiens





SOMMAIRE

Section 1. Introduction au rapport

- 1.1 Suivi des modifications
- 1.2 Résumé du rapport
- 1.3 Échéancier de mise en œuvre
- 1.4 Présentation du rapport
- 1.5 Choix réalisés

Section 2. Aperçu du projet

- 2.1. Pistes de travail et objectifs
- 2.2. Limites à dépasser

Section 3. Contenus, applications et stratégies proposées

- 3.1 Domaine de formation « Les langages pour penser et communiquer »
- 3.2 Réflexions sur les Programmes de l'École et du Collège (version 2008)
- 3.3 Langues vivantes, cycles et volumes horaires conseillés
- 3.4 Langues vivantes, cycles et objectifs
- 3.5 Langues vivantes, paliers et compétences

Section 4. Langues et évaluations

- 4.1 Langues et notations
- 4.2 Langues, paliers et attendus

Section 5. Interdisciplinarité et socle commun

Section 6. Élaboration des programmes

Section 7. Élargissements/ Recherches actuelles en didactique des langues

Annexes

Dont annexe 7 : Vade-Mecum

Section 1. Introduction au rapport

1.1 Suivi des modifications

| Numéro de révision | Auteur(s) | Brève description des apports |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0. | HERMES D. | Création du document. |
| 1. | TIMMERMAN J. | Suggestion sur niveaux, paliers, évaluations, rythme d'apprentissage, rédaction des programmes |
| 2. | AGRICOLA C. | Suggestions sur l'évaluation, les programmes, le dispositif EMILE, les TICE et l'exploitation du CECRL |
| 3. | WILLIAMS S. | Suggestions sur la rédaction des programmes |
| 4. | HIRRET S. | Suggestions sur les niveaux, les publics et la présentation des programmes |
| 5. | HAREUX I. | Suggestions sur les niveaux, le plurilinguisme, la compétence culturelle, la réalisation des objectifs et les items |
| 6. | POSTOLLEC C. | Suggestions niveau 1 ^{er} degré et rédaction des futurs programmes |
| 7. | DELBRAYELLE A. | Suggestion sur la formation des professeurs des Écoles, sur les différents acteurs institutionnels et ressources enseignantes |
| 8. | FORLOT G. | Suggestions sur l'évaluation, la progressive appropriation linguistique et les ressources enseignantes |
| 9. | PELISSIER S. | Suggestions sur la LVE 2 et sur les ressources enseignantes |
| 10. | BARRAULT-METHY A-M. | Suggestions sur le plurilinguisme et sur l'enjeu des portfolios européens des langues |
| 11. Ce travail se fonde également sur les échanges avec nos stagiaires, étudiants et nombre d'autres collègues sollicités parfois simplement oralement. | | |

1.2 Résumé du rapport

Réflexion collaborative sur l'enseignement et l'apprentissage des LVE aux cycles 3 et 4 pour répondre à la sollicitation du Conseil Supérieur des Programmes.

Il s'agit de développer une analyse fondée sur une approche de terrain en matière de projection du futur socle commun et de la refonte des programmes dans le cadre de la discipline LVE, en intégrant également celle-ci dans la visée plus générale des domaines de formation entendus au sens large (cf. texte du *projet de socle commun...*).

1.3 Échéancier de mise en œuvre

- Rentrée 2014 : cycle des apprentissages premiers
- Rentrée 2015 : première année des 3 autres cycles (CP, CM1, 5e)
- Rentrée 2016 : deuxième année des 3 autres cycles (CE1, CM2, 4e)
- Rentrée 2017 : troisième année des 3 autres cycles (CE2, 6e, 3e)

1.4 Présentation du rapport

Cette expertise comporte deux parties distinctes : un état réflexif sur la question des programmes/socle commun et une fiche-action en guise de synthèse pratique.

Une telle structuration problématise¹ l'aspect des programmes actuels conçus de façon ambitieuse, aux dépens d'une saisie rapide et qu'il conviendrait de simplifier (« fiche-action ») sans passer sous silence pour autant ses fondements (« accompagnement des programmes »).

Le rapport omet pour des raisons synthétiques, au regard de son esprit collaboratif, une bibliographie qui aurait été fastidieuse pour les lecteurs.

1.5 Choix réalisés

Il est des questions – comme l'évaluation, la place des LVE à l'école primaire – qui suscitent, même au sein d'une équipe habituée à travailler de concert, des opinions divergentes. J'assume donc la responsabilité des suggestions ici émises en essayant de refléter la majorité des avis recueillis.

¹ Cf. *supra* section 6.



Section 2. Aperçu du projet

2.1. Pistes de travail et objectifs

Synthétiser et simplifier l'appréhension de la réflexion sur le socle commun et les programmes.

Poursuivre l'approche enseignante comme une mission de transmission des savoirs, savoir-faire et d'instruction selon une visée de l'apprentissage conçu comme une acquisition/un développement de compétences afin que l'élève soit en mesure de transposer celles-ci, de les adapter, tout en participant à la construction sociale et individuelle de celui-ci.

Proposer une articulation entre les cycles 3 et 4 (continuité École-Collège) en matière d'apprentissage de LVE et projeter davantage de cohérence entre le socle commun et les programmes, notamment en termes d'évaluation.

Valoriser le plurilinguisme, la perspective actionnelle (qui comprend tout un pan culturel), la conception inter-langues et le travail interdisciplinaire.

Inscrire cette expertise dans les axes du CECRL.

2.2. Limites à dépasser

Risque A : Mesurer la **distorsion entre théorie** (un projet de socle commun ambitieux, un idéal à atteindre) et **praxis** (une réalité plus problématique) sans abaisser pour autant le niveau d'exigence.

- **Remédiation A** : Articuler les objectifs entre les différents cycles afin de tendre à l'entière acquisition du socle selon une visée à moyen terme ; substituer la visée linéaire de l'apprentissage au profit d'une saisie généraliste et interdépendante des acquis ; émettre des propositions pragmatiques en lien avec le terrain.

Risque B : Un double emploi parfois concurrentiel entre le socle commun et les programmes.

- **Remédiation B** : Uniformiser, en particulier dans le cadre des évaluations, les descripteurs entre les deux outils et proposer une charte des programmes alignée sur le socle par le biais d'un seul texte hybride.

Risque C : Anticiper une possible lassitude des personnels d'éducation devant les fréquents changements des textes officiels souvent trop denses qui sont conçus paradoxalement comme carcan ou comme flous ; éviter un texte trop dense, trop conceptuel, pour les acteurs du système éducatif ainsi qu'une proposition trop absconse pour les parents.

- **Remédiation C** : consultation des acteurs (en cours), délai pour appropriation des textes (prévu) et élaboration d'une charte synthétique, claire, avec une mise en forme novatrice.

Risque D : volonté d'une refondation plus généraliste et plus transversale afin de **décloisonner les disciplines** et de légitimer un apprentissage fondamental entendu au sens large or les manuels, les corps d'inspection, les plannings **fonctionnent par discipline**.

- **Remédiation D** : intégrer dans les programmes un préambule commun à chaque domaine de formation et, selon une visée plus distanciée, souligner les synergies entre les domaines de formation eux-mêmes afin de permettre des retours réguliers d'un cycle à l'autre, et d'une discipline à l'autre. Prévoir des évaluations de compétences transversales.

Section 3. Contenus, applications et stratégies proposées

3.1 Domaine de formation « Les langages pour penser et communiquer »

Ce domaine du socle commun s'ouvre par le pôle du langage de l'École Maternelle intitulé « le langage dans toutes ses dimensions ». Nul besoin de souligner combien le pôle du langage est premier, préexistant à toutes les autres compétences et à toute connaissance puisqu'il conditionne l'accès au monde, permet l'accès à l'Autre et vient construire le sujet parlant lui-même.

3.2 Réflexions sur les Programmes de l'École et du Collège (version 2008)

| Atouts | Limites | Commentaires |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lien explicite entre les programmes et le CECRL (niveaux) conçu comme outil | Évaluation : items du socle non directement en équivalence avec les descripteurs du CECRL | Deux difficultés : 1- l'articulation entre les outils 2- une visée par compétences selon un référentiel qui prime, problématique par rapport à l'essence de la langue |
| Préambule commun inter-langues (collège) ou conception intégrale inter-langues (école élémentaire) | Des indications purement techniques qui dénaturent l'enjeu du programme (mode de lecture des tableaux, etc.) ou des tableaux qui se répètent avec seulement une nouvelle entrée d'une classe à l'autre | mise en forme des programmes à revoir : pas assez ciblée dans la présentation des enjeux ou au contraire donnant une impression de rigidité par les cases et tableaux |
| Programmes : Priorité donnée à l'oral | La compétence 2 du socle place l'ensemble des activités langagières sur une même échelle | Intégrer l'activité « interaction écrite » désormais banalisée mais manquante (répondre en différé à des courriers ou en simultané à des mails...) |
| Souci de guider et de décrire les attentes | Multiplication des entrées et des sous-rubriques dans les programmes | La segmentation sous-tend une frustration devant l'ampleur des entrées des programmes, le volume horaire de cours attribué et des classes dépassant le seuil des 20-25 élèves. |

3.3 Langues vivantes, cycles et volumes horaires conseillés

- _ Dès le cycle 1 : sensibilisation aux langues² ; premiers contacts développés surtout lors d'activités périscolaires _30 minutes en apprentissage/semaine
- _ Cycle 2 : initiation aux langues et progressive appropriation (LVE 1) 1h30/semaine. *D'un point cognitif, il conviendrait de commencer une langue vivante avant 7 ans.*
- _ Cycle 3 : LVE 1 : vers une progressive autonomie _ 2 heures/semaine
- _ Cycle 4 : poursuite de la LV1 et début de la LV2 _ LV1 : 3h/semaine - LV2 : 3h/semaine

3.4 Langues vivantes, cycles et objectifs

| Cycles | 1 | Cycle 2 | | Cycle 3 | | | Cycle 4 | | |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------|-----------|
| Classes | CP | CE1 | C2E | CM1 | CM2 | 6eme | 5eme | 4eme | 3eme |
| Début LV 1 recommandé ³ et niveau attendu ⁴ | Ao A1- | Idéal A1+ | Idéal A2- | | Idéal A2+ | Idéal B1- | | | Idéal B1 |
| Niveau réaliste | | A1 | A1 | | A1+ /A2- | A2- | | | A2 |
| Début LV 2 recommandé et niveau attendu | | | | | | A1 | A1+ | Idéal A2 A2+ | Idéal B1- |
| Niveau réaliste | | | | | | A1 | | A1+ | A2 |
| Paliers significatifs LV1 | | | X | | | X | | | X |
| Synthèse des attendus communicationnels ⁵ Visée idéale | A1 RECEPTION et PRODUCTION d'expressions isolées et restreintes | | A2 RECEPTION et PRODUCTION de l'essentiel fragmenté de messages simples et sur le quotidien | | | B1 RECEPTION et PRODUCTION de la globalité et cohérence de messages factuels, descriptifs et sur des sujets familiers | | | |

² En qualité d'hispaniste, il me coûte de valoriser le « tout anglais ». Si le plurilinguisme est une clé aujourd'hui dans l'apprentissage, il faut pourtant reconnaître la visée fonctionnelle de l'anglais que je préconise comme LV1 à partir de la 6^{ème} après une préalable découverte/appropriation plurilingue des élèves (d'autant que les professeurs des écoles sont parfois plus à l'aise avec d'autres langues). A noter : la nécessité de proposer en formation continue aux Professeurs des Ecoles des formations en langues et de communiquer avec les parents sur les apports de toute langue en matière de futur apprentissage linguistique.

³ Le tableau mentionne deux attendus distincts, le premier dit réaliste et le second idéal. Les niveaux réalistes ont été relevés par les enseignants et viennent corroborer les statistiques universitaires : une majorité d'étudiants de Licence 1 présentent un niveau A2+ ou B1.

⁴ Descripteurs de ces niveaux didactisés en annexe 1.

⁵ Les objectifs attendus ne sont pas considérés à l'échelle du temps (nombre d'années scolaires) mais à partir de la densité des items de chaque niveau du CECRL et de la maturité des élèves. De surcroît (voir le point 3.5), des objectifs en termes de compétences communicationnels servent seulement d'indicateurs car ils ne sont pas représentatifs de la langue-culture. La compétence culturelle permet d'introduire un niveau B1 en 3^{ème} alors que la maturité intellectuelle des élèves ne permet pas l'articulation nécessaire avec la langue.



Suggestions pour pallier l'écart de niveaux entre l'ambition première et la réalité de terrain :

Les cycles 2 et 3 devraient permettre aux élèves de manier une LVE (B1) afin de les réconcilier avec l'idée que l'apprentissage d'une LVE à l'École n'est pas une mission impossible et afin d'éviter tout découragement en ce domaine qui, pour une majorité, perdure jusqu'à l'université.

Pour ce faire, en sus des cours et au regard des capacités linguistiques de l'enfant, il conviendrait de promouvoir, de façon conséquente, des ateliers interculturels et plurilingues lors des activités périscolaires. Un partenariat avec des associations ou des recrutements plus massifs d'assistants de langue sont requis afin qu'un locuteur natif anime ces ateliers/clubs de langues. Il convient aussi de créer un espace numérique-langues à destination des parents avec des supports audio, audiovisuels éducatifs et ludiques en langues étrangères. Une telle mise en œuvre permettrait à moyen terme (à condition de former également les enseignants volontaires) de multiplier dès le Collège des DNL dispensés en LVE, faisant ainsi spontanément de la langue un outil et non une pure finalité. Le dispositif EMILE (Enseignement de Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) dans l'enseignement secondaire, voire auparavant, viendrait de fait apporter une plus-value pédagogique par l'entrecroisement de contenus disciplinaires, de savoir-faire et de compétences linguistiques.



3.5 Langues vivantes, paliers et compétences

La nouvelle structuration des cycles (plus uniforme au travers de phases de 3 ans) invite à reconsidérer les paliers traditionnels du socle commun.

3 paliers significatifs en LVE : CE2, 6^{ème}, 3^{ème}

Niveaux respectifs projetés : A1, A2-, A2 (/B1 pour certains élèves)

Le niveau obtenu en 3^{ème} en LVE 2 est souvent quasiment équivalent au niveau en LVE 1 de cette même classe. Aussi, la classe de 6^{ème}, à la croisée des cycles ainsi qu'année-charnière entre une LV1 entamée et une LV2 en devenir se doit de comporter un palier. Un système bi-langue pourrait ainsi se généraliser dès la 6^{ème}.

Une telle approche problématise l'apprentissage des langues selon un référentiel qui envisage ce dernier comme un cumul linéaire de compétences partielles (en réception et production). Or la notion-même de langage dans laquelle est inscrite la discipline « langues vivantes » laisse penser qu'un sujet parlant peut avoir recours à d'autres formes d'expression pour parvenir à communiquer.

Le CECRL reste bien un outil de mesure qui ne doit pas passer omettre la nature des langues qui, outre leur finalité véhiculaire, utilitaire d'expression, demeurent un monde, celui de l'Autre et celui dans lequel l'élève s'inscrit progressivement.

Les futurs programmes doivent **remettre en avant le pan culturel et humain** qui sous-tend l'usage d'une langue avant même de projeter l'élève comme un individu seul devant un référentiel à acquérir. Il suffit de s'entretenir avec des élèves ou des étudiants pour déceler que leur appréhension des cours de langues ne se réduit pas à des performances langagières mais davantage à des **découvertes culturelles et interculturelles** ou à de petits projets qui ont valorisé leurs ressources langagières et qui les a impliqués. Le futur programme se doit, à nos yeux, de préserver d'entrée la magie des langues et le mystère de l'Autre avant même de décrire des niveaux purement conceptuels.

Section 4. Langues et évaluations

4.1 Langues et notations

Le mythe d'une classe sans note, en dépit des expérimentations actuelles menées en ce sens, semble délié de la réalité scolaire française et plus encore du principe de citoyenneté qui est soumis à des normes, contraintes et à des cadres auxquels il convient de s'adapter. En revanche, l'évaluation positive permet de ne pas stigmatiser les élèves ni de les décourager. Il convient ainsi de trouver un fonctionnement conjoint entre l'évaluation notée et la validation de compétences, même si ce processus requiert un travail pédagogique en amont et en aval conséquent. Notons que le livret personnel de compétences suppose quelques limites au regard, entre autres, d'une non-transmission automatique entre l'École et le Collège.

Le double emploi de notes et de compétences à acquérir pose également le problème des attentes pédagogiques (un élève peut valider des travaux précis par l'obtention au minima de la moyenne sans valider une compétence du socle). De fait, un enseignant valorise l'investissement de l'élève tout en prenant la mesure d'objectifs généralisés et nationaux parfois non concomitants. Aussi certains parents d'élèves peuvent être démunis devant de bonnes notes et des compétences encore en cours d'acquisition.

Suggestions :

_ Une notation chiffrée pour des évaluations régulières au sein de la classe afin de considérer le travail personnel, les progrès individuels et des objectifs ciblés. Cette possibilité permet aussi de situer l'élève par rapport aux autres.

_ Une validation de compétences plus ponctuelle permet, pour sa part, de positionner l'élève selon une visée plus large (nationale et européenne). Ces compétences sont ainsi conçues comme balises qui structurent des curricula élaborés par l'enseignant à partir d'un creuset d'items et d'attendus communs, prédéfinis entre autres à partir des notions CECRL. Notons que dans le cas du référentiel de compétences assez minimaliste que nous suggérons, il est plus difficile d'évaluer les pratiques. Il sera alors nécessaire que la profession se concerta localement pour établir une

communauté de pratiques et une évaluation de la formation en langues. Cette proposition non prescriptive vise à développer les échanges entre collègues tout en préservant l'espace d'initiative et d'innovation nécessaire à l'implication de chaque enseignant.

_ La notation de l'oral semble constituer un défi pédagogique en langues vivantes. A partir d'une même production orale d'élève, une grille holistique de notation permet de valider ou non une compétence alors qu'une grille analytique s'adapte mieux à une note chiffrée.

_ L'usage de notation par lettres (de A à E), comme en Espagne, est un compromis entre la note chiffrée et une situation sur une échelle de compétences. Elle permet aussi aux enseignants de traduire de faciles équivalences entre les deux systèmes, en préservant une petite fourchette relative à l'évaluation positive (efforts, participation de l'élève). Dans ce même ordre d'idées, le nouveau socle commun pourrait proposer une validation de compétences selon les domaines de formation. Il conviendrait pour « les langages pour penser et communiquer » de réaliser une seule liste de compétences partielles par une mutualisation entre les attendus des divers langages afin de ne pas multiplier les entrées. Dès lors, une telle radiographie des compétences d'un élève à un moment donné permettrait d'allier une visée communicationnelle, des capacités individuelles et une perspective culturelle sans décliner forcément tous les descripteurs des activités langagières (inscrits dans une évaluation spécifique aux langues vivantes). Le langage est une capacité plus générale encore (voir en annexe 2 les difficultés d'équivalence devant la segmentation propre au CECRL et celle de l'ancien socle commun).

Voir également à ce sujet les annexes 3, 4 et 6.

4.2 Langues, paliers et attendus

- **SUGGESTIONS : LES ATTENDUS AU SORTIR DE CHAQUE PALIER _ LV1**

Palier 1 (CP > CE2) : Explorer « l'étrangeté » A1

- _ Objectif 1 : appréhender, avec curiosité et intérêt, l'Autre ;
découvrir les premières spécificités d'une culture-autre
- _ Objectif 2 : se familiariser avec une phonologie et une prosodie nouvelles
- _ Objectif 3 : comprendre les intentions de l'Autre
- _ Objectif 4 : entrer en communication orale élémentaire avec l'Autre

Palier 2 (CM1 > 6^{ème}) : Découvrir l'Autre et l'Ailleurs A2-

- _ Objectif 1 : découvrir et comprendre les spécificités d'une culture-autre
- _ Objectif 2 : communiquer sur soi avec l'Autre (se présenter, se décrire, parler de soi)
- _ Objectif 3 : communiquer sur l'Autre (interroger, restituer, décrire l'Autre)
- _ Objectif 4 : échanger ensemble à l'oral et à l'écrit sur l'ici et l'ailleurs
(visée synchronique, comparer)

Palier 3 (5^{ème} > 3^{ème}) : Se projeter vers l'Autre et l'Ailleurs A2 +

- _ Objectif 1 : exprimer son opinion sur l'ici et l'ailleurs (expliquer, contraster)
- _ Objectif 2 : raconter et projeter (visée diachronique et prospective sur l'ici et l'ailleurs : récits, anticipations, projets)
- _ Objectif 3 : commencer à agir sur l'Autre (inviter, solliciter, proposer, refuser, reformuler)
- _ Objectif 4 : réagir aux sollicitations orales ou écrites émanant de l'Autre ou de l'Ailleurs (répondre, participer à un échange, partager)



Remarque : ces entrées permettent de réinvestir des axes des programmes en vigueur (collège : « tradition et modernité », « l'ici et l'ailleurs »). La conception inter-langues requiert des formulations de large acception afin qu'un élève suivant au moins deux LVE n'ait pas l'impression de dupliquer une même notion.

- **SUGGESTIONS : LES ATTENDUS AU SORTIR DE CHAQUE PALIER _ LV2**

Palier 1 (6^{ème})

Palier 2 (5^{ème} - 4^{ème})

Palier 3 (3^{ème})

Section 5. Interdisciplinarité et socle commun

Les annexes 4 et 5 invitent à saisir, par une approche visuelle, les coïncidences entre les disciplines et entre les domaines de formation.

Il va de soi que l'apprentissage des langues entre en consonance avec la culture numérique et des Disciplines Non Linguistiques comme le français, l'histoire-géographie, les arts, la musique et bien évidemment avec la formation de la personne et du citoyen au travers de la volonté interculturelle. Nous soulignons aussi combien un travail entre les enseignants de langues vivantes (romanes ou non) peut faciliter des correspondances et des automatismes entre les systèmes-langues par une saisie complémentaires de ceux-ci.

Section 6. Élaboration des programmes

Les suggestions sur la forme et l'écriture des futurs programmes orientent vers des textes plus synthétiques et plus pragmatiques.

L'état des lieux actuel des programmes de langues vivantes atteste, hormis pour ceux des cycles 2 et 3, un contenu très dense qui mélange des données conceptuelles, de la métaréflexion et des pistes d'enseignements concrètes. Il semblerait que **deux textes pourraient être disjoints** : le premier sous forme de **plan de formation très concret** fondé sur des objectifs attendus ayant recours au visuel, et le second, tel **un guide**

d'accompagnement, pour expliciter l'élaboration des programmes, les principes généraux et fils conducteurs.

Nous suggérons parallèlement que le programme/plan de formation ne se présente pas sous la forme habituelle de tableaux qui certes délivrent une impression synthétique mais qui semblent dessiner un carcan pour l'enseignant. Une présentation circulaire sous forme de spirales (voir « fiche-actions ») permettrait de simplifier, dès la mise en page, la densité première du contenu et offrirait surtout la possibilité de concevoir l'enseignement des langues vivantes à partir des ramifications des autres domaines. Par ailleurs, selon une visée, cette fois, disciplinaire, l'évaluation des élèves ne renverrait plus forcément à une juxtaposition d'items mais serait une radiographie de savoirs et de savoir-faire à un moment donné dans le champ infini de la langue.

A dessein et pour expérimentation mimétique, la présentation de cette expertise est duelle : d'une part un texte de travail alliant concepts, réflexions et pistes, d'autre part le fichier succinct et pragmatique qui en découle. Il serait peut-être souhaitable que les futurs programmes se structurent de la sorte pour permettre un accès utilitaire et rapide aux enseignants (et aux parents en vue d'un suivi) et, en parallèle, pour proposer un possible approfondissement des enjeux de ces enseignements par l'intermédiaire d'un second fichier.

Section 7. Élargissements/ Recherches actuelles en didactique des langues

- **Le plurilinguisme**

La recherche en didactique des langues étrangères insiste actuellement sur la mise en réseau fonctionnelle des langues (avec le statut particulier de l'anglais comme langue passerelle) dans la mesure où la mondialisation et l'internationalisation des échanges invite à concevoir le citoyen européen non comme un individu susceptible de parler ou de pouvoir parler séparément plusieurs langues mais comme un sujet plurilingue dans son appréhension général, passant d'une langue à l'autre dans le discours directement ou selon des schémas cognitifs silencieux. Une réflexion sur une

conception plurilingue des outils (supports de cours, manuels) et sur une formation enseignante afférente est ici suggérée.

Conséquence : conserver une visée inter-langues pour les programmes de langues et concevoir une progressive interdisciplinarité en langues non plus seulement comme complément mais en amont pour aider les élèves à croiser les systèmes-langues dans leur apprentissage. Les langues vivantes représentent bien une seule « discipline » et sont à concevoir dans cette même capacité que l'usage et le potentiel de la langue française (domaine de formation « les langages »).

- Portfolio des langues numérique

L'enseignement avec le numérique indique que le portfolio se concrétise progressivement comme un indéniable outil pour l'élève à des fins pédagogiques, d'évaluation et de gestion de parcours d'apprentissage. Le Portfolio Européen des Langues a connu un succès assez limité même dans ses versions numériques à cause, entre autres, de contenus peu ciblés et de fonctionnalités limitées. L'université de Picardie Jules Verne teste depuis cette rentrée un nouveau portfolio des langues, le « Visa-Langues » qui vise à positionner, flécher des objectifs individuels et conscientiser les étudiants sur les enjeux des langues. Il permet surtout de déposer des attestations de participation, de formations en langues et de certifications de langues à destination des futurs recruteurs depuis un hyperlien sur le CV numérique de l'étudiant. Il répond à un mode fonctionnel simple, dynamique et individualisé. Il tend à autonomiser les étudiants et à valoriser concrètement leur investissement en langues.

La mise à disposition d'un outil similaire (très simplifié, privilégiant également les visuels au détriment des textes) dans les établissements du 1^{er} et 2nd degré entrerait en adéquation avec la visée « certifiante » de l'enseignement préconisée par la Commission européenne. Les séjours scolaires à l'étranger pourraient, par exemple, donner lieu à une attestation de participation numérique. Il ne s'agit pas ici de développer un autre livret personnel de compétences mais certaines compétences (langues, informatique...) nécessiteront plus tard une mention sur le CV alors que d'autres domaines seront directement compris dans la mention du diplôme obtenu. L'outil numérique permettrait aussi à l'élève de se familiariser par des auto-



CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES

évaluations aux compétences partielles afin de segmenter ses acquis et objectifs (évaluation positive) tout en promouvant la capacité d'apprendre à apprendre.

Conséquence : proposition de délaisser le livret de compétences (ou de le laisser seulement dans un cadre d'auto-évaluation) et de développer un portfolio numérique très didactisé pour les langues vivantes et pour les TICE. Ce portfolio devra être conçu comme permanent entre l'École, le Collège et le Lycée, et évolutif, en tant que propriété de l'élève. Insister dans les programmes sur la relation entre l'ensemble des enseignements et la culture numérique (« méthodes et outils pour apprendre »).

ANNEXES

Annexe 1 - Descripteurs mentionnés didactisés

| | RECEPTION | PRODUCTION |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| | Etre capable de comprendre à l'écrit et à l'oral | Etre capable de produire à l'écrit et à l'oral |
| A1 des expressions isolées | Expressions courantes si débit lent | Très courts messages sur soi et environnement proche |
| A2 l'essentiel fragmenté de messages simples et sur le quotidien | Idées issues de messages simples et clairs du quotidien | Reproduction de messages simples sur thèmes quotidiens |
| B1 la globalité et cohérence de messages factuels, descriptifs et sur des sujets familiers | L'essentiel de messages sur des sujets familiers, en lien avec intérêts personnels, des textes descriptifs | Messages simples, factuels et descriptifs, ou en lien avec intérêts personnels. |

Annexe 2 - fragment d'un outil de travail : recherches d'équivalences entre les descripteurs du socle et les entrées de Pronote.

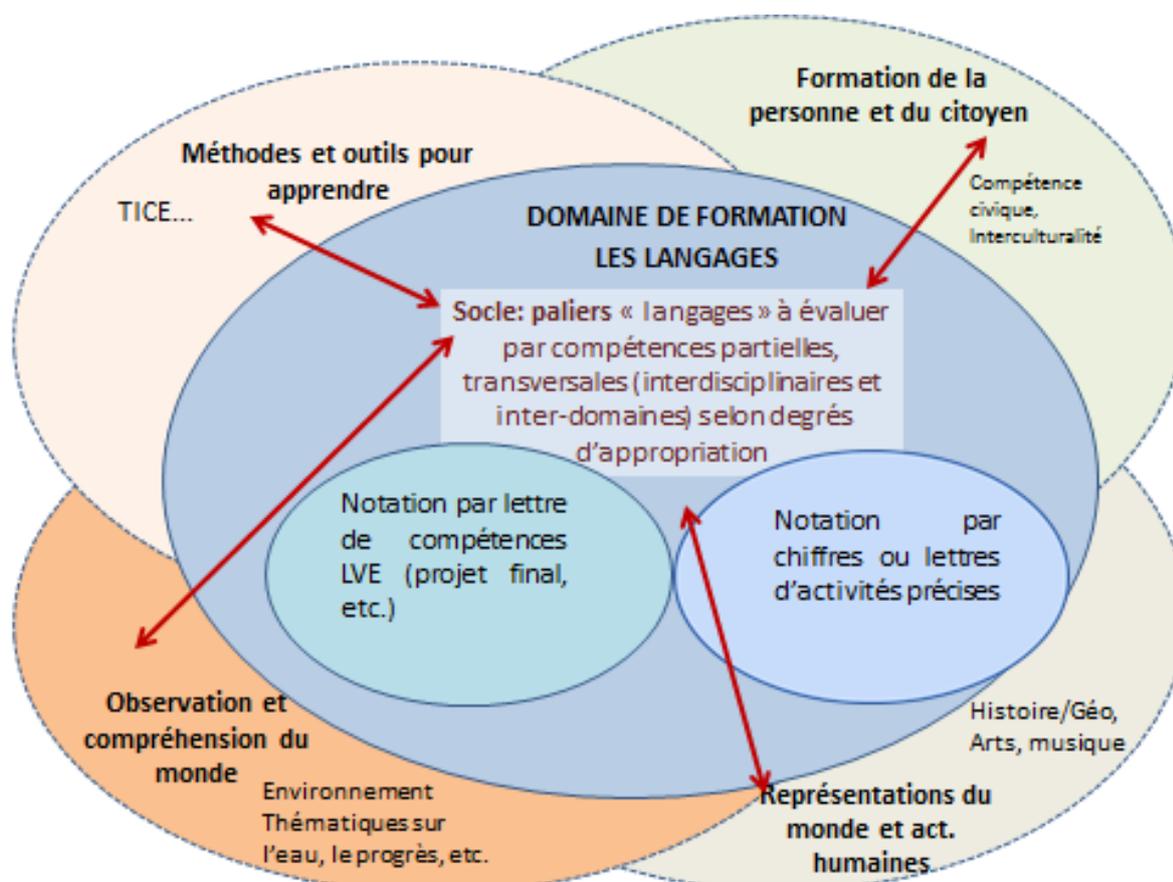
| Act. langagières | Niveau A1/CECRL | Pronote/ Socle commun |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parler | Je peux dire qui je suis, où je suis né(e), où j'habite et demander le même type d'informations à quelqu'un | Réagir Dialoguer : Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots |
| Parler | Je peux présenter quelqu'un, saluer et prendre congé | Réagir Dialoguer : Se présenter ; présenter quelqu'un ; demander de ses nouvelles en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé |
| Parler | Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre | Parler en continu : Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages |

Annexe 3_ Pistes pour l'évaluation

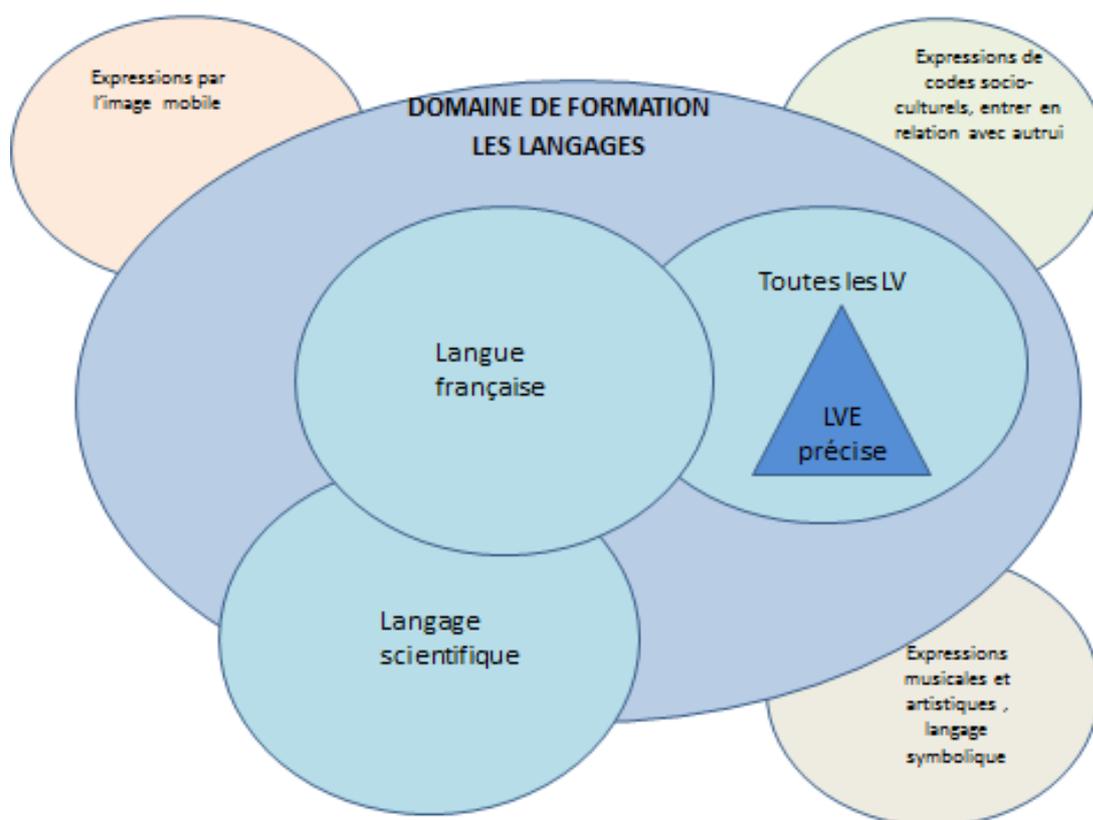
Systematisation, articulation et hiérarchisation de l'évaluation

| SOCLE | LVE _ compétences | LVE- exercices précis |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Visée par compétences transversales Echelle de validation | Visée par compétences (communicationnelles, culturelles, etc.) Notation par lettres Appréhension holistique | Visée par descripteurs CECRL (activités langagières) Notation par lettres ou chiffrée Appréhension analytique |
| Enseignants du domaine de formation | Enseignants de la discipline LVE ou enseignant seul | Enseignant seul |
| 5 degrés: 1- Acquis ++ 2- Acquis + 3- Acquis 4- En cours d'acquisition 5 - Non acquis | 5 lettres : A B C D E | 5 fourchettes de notes /20 17-20 14-17 10-14 06-10 00-06 |

Annexe 4_ Schéma pour la hiérarchisation et la complémentarité de l'évaluation par rapport aux domaines du socle commun.



Annexe 5 _ Domaines de formation des Langues : Interdisciplinarité et interactions



Annexe 6 _ Applications d'évaluation

Exemple 1

1 projet/tâche_ classe de 6^{ème} : Séquence sur la présentation de soi.

Réaliser un Voki (utilitaire gratuit qui permet de créer un avatar animé et de le faire parler), s'enregistrer (expression orale en continu d'une minute 30 environ) pour se présenter et pour l'envoyer par mail à un correspondant étranger.



CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES

Notation d'une compétence par lettre qui permettra ensuite une validation comme compétence partielle du socle tant pour les domaines « les langages » que pour l'usage du numérique « méthodes et outils pour apprendre ».

Cette activité pourrait ainsi s'inscrire, d'après notre proposition de programme, dans Palier 2 « Découvrir l'Autre et l'Ailleurs », objectif 2 « communiquer sur soi avec l'Autre ».

Exemple 2

Classe de 3^{ème} : Séquence sur la pauvreté

Tâche intermédiaire : préparer à la maison, à partir d'un document modélisant travaillé en classe et des connaissances issues des premières séances, une liste de suggestions sous forme d'obligations impersonnelles pour inviter à un engagement dans la lutte contre la pauvreté (5 phrases).

Notation chiffrée ou par lettre selon une grille analytique (compétence lexicale, compétence linguistique l'obligation ou hypothèse-, compétence culturelle - réactivation des notions et des exemples vus en cours-, etc.)

Tâche finale : en classe (salle informatisée), se rendre par groupe de 5 élèves sur le site associatif « aide en action », choisir un domaine (éducation, faim..) et participer à la campagne en y inscrivant un texte de 5 phrases par groupe réalisé collectivement (conduites à suivre, exemples concrets d'entraide).

Programme suggéré en lien avec le socle (Palier 3) : Objectif 3 « commencer à agir sur l'Autre »

Notation par lettre de compétences partielles : expression écrite, être capable de proposer des hypothèses et solutions à l'écrit sur un sujet concret fondé un engagement civique et associatif (liens avec les TICE, la formation du citoyen, l'observation du monde autres continents- si regard diachronique et prospectif sur le phénomène de la pauvreté). Certains items pourraient ainsi recouper des entrées d'autres domaines du socle (d'où l'équivalence possible entre l'évaluation par lettre et le degré d'acquisition des compétences du palier du socle).



Annexe 7 : synthèse des apports significatifs de la contribution

VADE-MECUM

- 3 paliers pour les langues vivantes : CE2, 6^{ème}, 3^{ème}
- Inscrire des niveaux dits « réalistes » dans les programmes, respectivement par paliers : A1, A2-, A2
- Généraliser le système bi-langues dès la 6eme
- Inviter au plurilinguisme dans le 1^{er} degré puis en 6eme, apprentissage de deux langues dont l'anglais.
- Développer une perspective interdisciplinaire et inter-domaines des enseignements afin que les objectifs en langues ne soient perçus, au travers du CECRL, comme purement communicationnels et ou comme un cumul de compétences inscrites dans les activités langagières (volonté de valorisation de la langue-culture et des ressources propres à l'expression langagière entendue dans son sens large).
- Equivalence d'évaluations depuis la notation chiffrée à la validation de compétences du socle par le biais de la notation par lettre.
- Supprimer le livret personnel de compétences. La validation du socle en fin de scolarité suffira à attester les compétences et connaissances de l'élève. Développer seulement un portfolio numérique simplifié pour les LVE et les TICE.
- Attendus des programmes de LVE aux cycles 3 et 4 :
 - Palier 2 (CM1 > 6^{ème}) : Découvrir l'Autre et l'Ailleurs _ A2-/A2*
 - _ Objectif 1 : s'approprier les spécificités d'une culture-autre
 - _ Objectif 2 : communiquer sur soi avec l'Autre
 - _ Objectif 3 : communiquer sur l'Autre
 - _ Objectif 4 : échanger ensemble à l'oral et à l'écrit sur l'ici et l'ailleurs (visée synchronique)
 - Palier 3 (5^{ème} > 3^{ème}) : Se projeter vers l'Autre et l'Ailleurs _ A2+*
 - _ Objectif 1 : exprimer son opinion sur l'ici et l'ailleurs
 - _ Objectif 2 : raconter et projeter l'ici et l'ailleurs (visée diachronique et prospective)
 - _ Objectif 3 : commencer à agir sur l'Autre (convaincre, refuser, négocier...)
 - _ Objectif 4 : Vers l'Autre et l'Ailleurs (partager, construire, développer)
- Élaborer les programmes à partir de deux documents : une « fiche-action » synthétique/pragmatique et un texte d'accompagnement (réflexif, technique, plus détaillé). Présenter les attendus, objectifs dans la fiche-action selon un agencement par spirales pour inférer une saisie évolutive, non linéaire ni trop normative de l'enseignement/apprentissage des langues.



Suggestions de présentation des programmes de langues (élaboration et contenu) Cycles 3 et 4

Contribution collaborative coordonnée par Delphine HERMES
dans le cadre de la réflexion menée par le Conseil Supérieur des Programmes
Participations des collègues de l'ESPE d'Amiens et des collaborateurs de la Maison des Langues
Université de Picardie Jules Verne



CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES

Document de travail - pour rappel : voir fichier « expertise »

Etats des lieux :

- Lassitude d'une grande partie du corps enseignant face aux changements réguliers de textes
- Programmes souvent perçus comme ambitieux mais déconnectés de la réalité, susceptibles d'entamer un certain découragement enseignant
- Des objectifs à atteindre élevés et une multiplication d'items ou d'entrées dans les actuels programmes du cycle 3 et du collège qui confèrent aux élèves et aux parents une relation complexe avec les langues
- Des textes qui suggèrent le Cadre Européen Commun des Langues comme outil mais qui n'alignent pas le socle directement sur les descripteurs, ce qui complexifie l'évaluation enseignante en langues
- Des textes présentés de façon non évolutive, tel un carcan, à l'image des tableaux fermés
- Des textes qui donnent à la fois, un cadrage théorique, des exemples, des pistes pour aborder le document d'un point de vue technique et méta-réflexif
- Une partie du corps enseignant perçoit les refontes de programme ou l'élaboration de réformes scolaires comme une conséquence politique en lien avec une recherche de légitimité au détriment des soubassements théoriques et pédagogiques que contiennent les nouveaux textes

Postulats :

- Didactiser et poser un cadre commun clair avec des objectifs précis, en valorisant l'interdisciplinarité/ la transversalité du socle (pour en simplifier l'évaluation) et en invitant l'enseignant à ne pas subir le programme mais à se l'approprier

Propositions :

- Un programme par cycle fondé sur une articulation patente entre chacun pour en souligner la continuité de l'apprentissage et la faisabilité ; inscription des items du CECRL directement dans le programme
- Un guide d'accompagnement par langues pour approfondir la « fiche-action » d'un programme inter-langues
- Une présentation plus visuelle, non exhaustive, des programmes qui laisserait l'enseignant composer selon son public sa programmation à partir d'un creuset de fondamentaux
- Faire de l'enseignant l'acteur de son programme
- Réintégrer une visée plus actionnelle et plus culturelle dans les programmes où prime le communicationnel

novembre 14



Pour rappel : voir fichier « expertise »/ Suggestions de rubriques des programmes

DOMAINE DE FORMATION : « LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER » > LVE

Une langue vivante est indissociable de la culture qu'elle véhicule et s'ancre naturellement dans le vaste domaine des langages.

communication

Accès au monde

Reflet de soi

Fonctions et richesses d'une langue vivante étrangère :

- 1- Elle permet de communiquer, d'échanger avec des interlocuteurs.
- 2- Elle conditionne notre accès au monde et en enrichit la perception et sa connaissance.
- 3- Elle est un reflet du locuteur ; elle le définit dans son identité langagière et le transforme en acteur par la prise de parole.



- **CYCLE 3 Palier 2 (CM1 > 6^{ème}) :**

Découvrir l'Autre et l'Ailleurs A2

- _ **Objectif 1** : découvrir et comprendre les spécificités d'une culture-autre
- _ **Objectif 2** : communiquer sur soi avec l'Autre
- _ **Objectif 3** : communiquer sur l'Autre
- _ **Objectif 4** : échanger ensemble à l'oral et à l'écrit sur l'ici et l'ailleurs (visée synchronique)

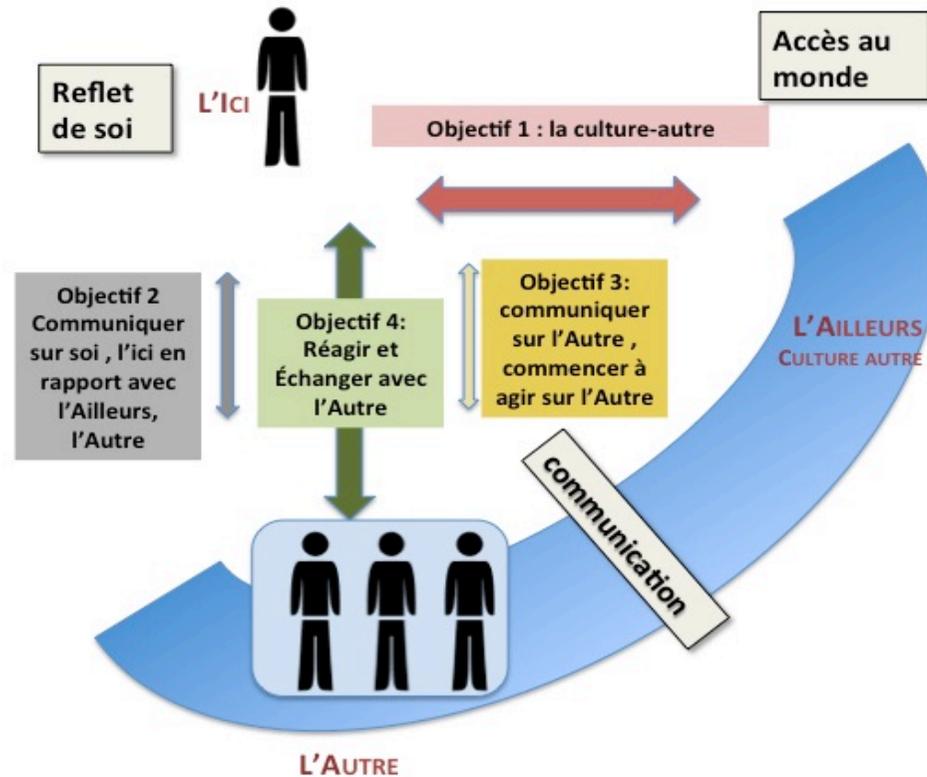
- **CYCLE 4 Palier 3 (5^{ème} > 3^{ème}) :**

Se projeter vers l'Autre et l'Ailleurs A2+/ B1

- _ **Objectif 1** : exprimer son opinion sur l'ici et l'ailleurs
 - _ **Objectif 2** : raconter et projeter (l'ici et l'ailleurs selon une visée diachronique et prospective)
 - _ **Objectif 3** : commencer à agir sur l'Autre
 - _ **Objectif 4** : réagir aux sollicitations orales ou écrites émanant de l'Autre ou de l'Ailleurs
- transition vers « l'Art de vivre ensemble » (programme de 2^{nde} /lycée)*

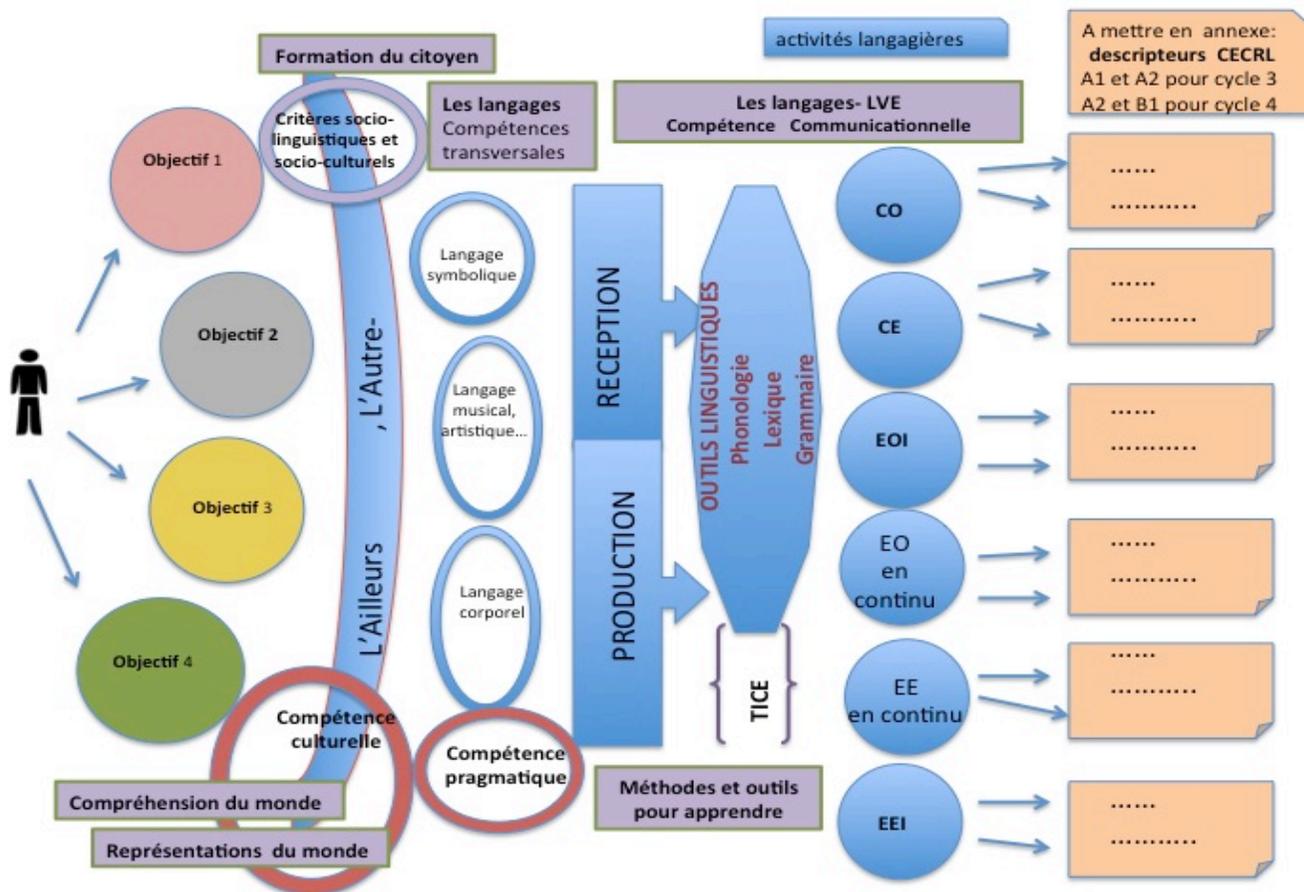
PROGRAMMES / CYCLES 3 et 4 / FICHE-ACTION

Palier 2 et Palier 3 Définition conceptuelle de la discipline

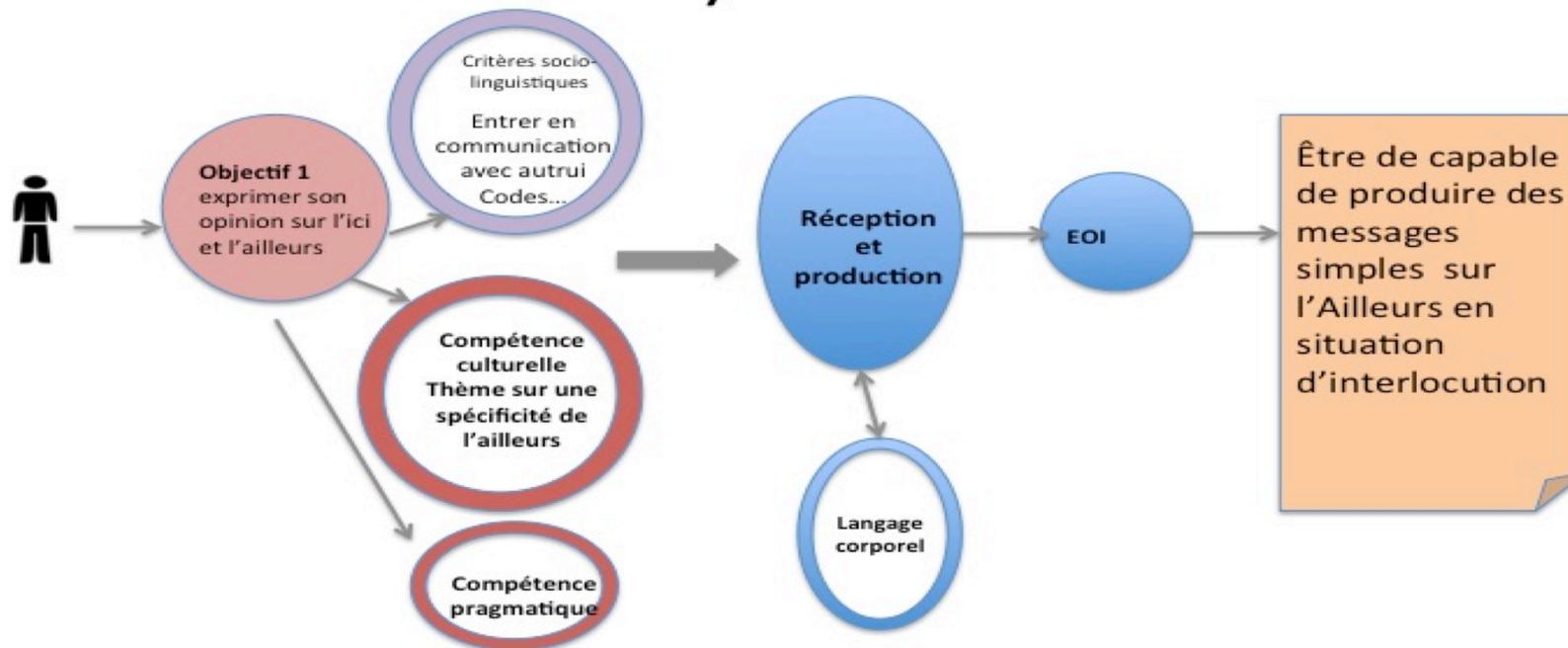


UN PROGRAMME A LA CARTE ET EVOLUTIF QUE STRUCTURE L'ENSEIGNANT DE LANGUES A PARTIR D'UN CREUSET COMMUN D'ATTENDUS, DE DESCRIPTEURS ET D'AXES DE DOMAINES CONCOMITANTS ...

Une invitation a la transversalité et a l'interdisciplinarité



Exemple général d'application- interlangues Cycle 4



Si une proposition similaire était retenue, il serait peut-être judicieux de prévoir, via la page eduscol, une réalisation de séquences à partir d'un bandeau déroulant avec les entrées susmentionnées ; puis une version éditable sous forme schématique en qualité de doc. enseignant en vue de la préparation didactique des cours.

La fiche-action des programmes promeut une participation et une implication de l'enseignant. Elle tend à être brève, visuelle, facilement appréhensible pour ne pas décourager. Aussi le socle peut-il être évalué de façon plus générale (visée positive par compétences et regroupement de compétences interdisciplinaires). Le guide d'accompagnement, pour sa part, proposerait le détail des descripteurs du CECRL (en prenant soin d'indiquer un niveau plus réaliste par palier) ainsi que des exemples de compétences culturelles, grammaticales, lexicales.

novembre 14