



Association des Professeurs de Langues Vivantes

ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES ET REGIONALES AU COLLEGE ET AU LYCEE SUITE AUX REFORMES DE 2016 ET 2019

novembre-décembre 2019

Association des Professeurs de Langues Vivantes

Siège : 19, rue la Glacière, 75013 Paris

Courriel : aplv.lm@gmail.com

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

La réforme du lycée et du baccalauréat, mise en place à la rentrée de septembre 2019, a mobilisé l'APLV de manière importante pendant les deux dernières années scolaires. L'association a été reçue en novembre 2017 par la commission Mathiot, chargée d'un rapport préalable sur la réforme et, en avril 2018, par la commission Manès-Taylor, qui avait la responsabilité de proposer au ministre de l'Education Nationale un plan pour améliorer les performances des jeunes Français en langues vivantes. En 2018 et 2019, l'APLV a rencontré plusieurs fois la DGESCO¹, le CSP² et des conseillers du ministre, personnes ou instances qui développent un discours positif, voire enthousiaste, sur les conséquences de la réforme, et balayaient quelquefois les objections de l'APLV comme autant de discours conservateurs et passésistes. Pour les cadres du ministère, l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales (LVER) au primaire est un succès, l'introduction de la LV2 en 5^{ème} améliore les performances des élèves à l'entrée en 2^{nde}, les lycéens, dégagés de l'obligation de choisir les disciplines scientifiques par la réforme du lycée et du baccalauréat, vont opter en nombre pour les spécialités « Langues, littératures et cultures étrangères et régionales » (LLCER).

Pour pouvoir argumenter plus efficacement face à ses interlocuteurs au ministère, l'APLV a souhaité disposer d'un état des lieux de l'enseignement des langues au collège et au lycée aujourd'hui, suite aux réformes de 2016 et de 2019, qui ont sensiblement modifié les conditions de travail des élèves et des professeurs : renforcement du lien entre le primaire et le collège, normalisation à la baisse des sections bi-langues, des SELO³, introduction de la LV2 en 5^{ème}, diminution de l'horaire en 4^{ème} et en 3^{ème} au collège ; remplacement des cours de langue approfondie (ex LVA) et de LELE⁴ par les spécialités LLCER, mise en place d'épreuves de baccalauréat en LV1 (désormais LVA) et LV2 (désormais LVB) en contrôle continu en 1^{ère} et terminale, absence d'évaluation de la LV3 (désormais LVC) au baccalauréat, suppression de la possibilité de présenter à l'examen des langues familiales non enseignées dans l'établissement du candidat, mise en place de l'ETLV⁵ et diminution concomitante de l'enseignement de LVA en séries technologiques au lycée.

L'APLV a donc élaboré un questionnaire (voir annexe) à destination des professeurs de LVER et l'a diffusé sur son site. Ce questionnaire ne concerne que le collège et le lycée général et technologique. Si l'enquête ne porte pas sur le lycée professionnel, ce n'est pas que l'APLV se désintéresse de ce qui s'y passe, mais faute de représentativité : le nombre de professeurs de lycée professionnel adhérents à l'APLV est malheureusement symbolique et l'association ne se sent pas autorisée à parler au nom d'une partie de la profession qu'elle connaît mal.

L'APLV a reçu, entre le 13 novembre et le 31 décembre, près de 1000 réponses au total, dont 878 sont exploitables. Ce sont ces 878 témoignages qui constituent l'échantillon sur lequel l'association a travaillé pour élaborer l'analyse que l'on va lire. Le nombre même de réponses reçues est un premier indicateur important du sentiment d'isolement et de malaise qui prévaut parmi beaucoup de professeurs de langue, qui s'expriment parfois dans des termes très forts :

« Un enseignant qui se lève à 6h tous les matins, qui se couche à 23h passées pratiquement tous les soirs, qui travaille tous les week-end et qui n'ose jamais prendre de pause le midi sous

¹ DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, le service du ministère chargé des politiques éducatives.

² CSP : Conseil Supérieur des Programmes.

³ SELO : Sections Européennes et de Langues Orientales.

⁴ LELE : Littérature Etrangère en Langue Etrangère.

⁵ ETLV : Enseignement Technologique en Langue Vivante (voir infra).

peine de ne pas avoir tout bouclé ne peut pas tenir debout toute l'année sans s'effondrer au bout d'un moment. Tous les ans, mon médecin me propose un arrêt de quelques jours au moins une fois par an, parce que je suis au bout du rouleau. Tous les ans, je refuse. Jusqu'au jour où... »

« Je suis épuisée, au bord du burn out ».

Les remarques concernant les effectifs et les horaires sont très nombreuses. Beaucoup de professeurs d'allemand font part de situations de travail à peine croyables, avec des services sur jusqu'à 5 établissements ou l'obligation d'accepter des heures à l'école élémentaire ou au lycée professionnel pour garder un temps complet. Les professeurs de langue vont mal, si l'on en croit ceux d'entre eux qui s'expriment en réponse au questionnaire de l'APLV.

Les causes du malaise sont multiples, et nous nous attacherons à en développer quelques-unes dans les pages qui suivent. Mais les réformes, perçues comme trop fréquentes, incapables de résoudre les problèmes identifiés par les professeurs, trop théoriques, trop complexes, mal expliquées, sont au lycée, mais aussi au collège, où la réforme en est pourtant à sa 4^{ème} rentrée, l'élément de trop qui effraie, angoisse et décourage un nombre important de professeurs.

LE COLLEGE APRES LA REFORME DE 2016

Les horaires de LVER :

428 professeurs intervenant en collège ont répondu au sondage de l'APLV. 375 d'entre eux (87,5%) déclarent que leur établissement respecte les horaires prévus dans la réforme de 2016, soit 4 heures de LV1 en 6^{ème}, puis 3 heures de LV1 et 2.30 heures de LV2 de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Les exceptions proviennent très majoritairement de collèges qui proposent des sections bi-langues à partir de la 6^{ème} et dégagent donc des moyens pour permettre cet enseignement, quelquefois en réduisant l'horaire de LV1. Plusieurs professeurs signalent aussi les efforts de leurs chefs d'établissement pour maintenir vaillamment que vaillent des postes ou éviter des compléments de service dans d'autres établissements, dans des situations d'effectifs réduits, voire très réduits, comme dans le cas d'un cours d'italien assuré pour un seul élève à raison d'une heure par semaine. Comme on peut s'y attendre, ce sont majoritairement des professeurs d'allemand et d'italien qui font état de diminutions d'horaires pour cause de petits effectifs.

Certains collègues rapportent des situations très difficiles, avec des services sur plusieurs établissements (« *...une augmentation du nombre d'établissements dans lesquels je me rends (1 collège et 4 écoles primaires cette année)* ») ce qui donne aux professeurs l'impression de se transformer en VRP de leur discipline (« *...effectuer mon service sur un seul établissement, ne plus être obligée de lutter constamment pour avoir des heures et des élèves, en allant faire plusieurs séances en primaire, en organisant toutes sortes d'activités à destination des familles* ») dans des établissements parfois très éloignés (« *...je partage mon service entre deux établissements distants de 50 km l'un de l'autre* »).

De très nombreux professeurs font état de leur frustration face à un horaire qu'ils considèrent comme insuffisant pour permettre un vrai progrès de leurs élèves. 259 professeurs sur 428 (60,5%) considèrent

que le niveau des élèves en fin de 3^{ème} a régressé par rapport à avant la réforme (contre 124 (29%) qui considèrent qu'il est resté inchangé et 34 (8%) qui pensent qu'il a augmenté). Sur ces 259, 157 (60,5%) justifient la régression perçue par la diminution de l'horaire, ce qui en fait la troisième cause de recul citée, après le comportement des élèves (194, soit 75%) et la taille des groupes (158, soit 61%). Les commentaires des collègues ne laissent guère de place au doute :

« ...le retour à 3h hebdomadaires d'exposition à la langue serait un minimum. »

« 2,5/semaine ça ne sert à rien. C'est du gaspillage. »

« Respecter le fait qu'apprendre une langue demande un certain nombre d'heures d'exposition hebdomadaire pour progresser. »

« Plus de temps avec les élèves (1 heure en + par semaine pour faire moins vite et mieux) ».

Si l'insuffisance de l'horaire hebdomadaire est perçue comme un obstacle sur la voie d'un véritable progrès des élèves, elle est aussi responsable du stress et du mal-être des professeurs, surchargés de classes et de copies : *« 3 heures semaine pour tous les niveaux ce qui nous permettrait de revenir à 6 classes. Nous sommes obligés d'accepter deux heures sup pour totaliser notre service, on passe de 6 classes à 8, c'est une surcharge de travail. Plus de copies. Plus de conseils... »*

L'impact de l'horaire se conjugue à celui des effectifs et à différentes injonctions institutionnelles pour rendre les conditions de travail de certains professeurs à peine soutenables.

La réforme de 2016 a introduit la LV2 en classe de 5^{ème} à raison de 2.30 heures hebdomadaires et a réduit l'horaire de LV2 en 4^{ème} et 3^{ème} à ces mêmes 2.30. L'APLV a interrogé les professeurs pour savoir si ce changement avait eu un effet positif sur le niveau des élèves. Il est difficile, évidemment, d'isoler les effets de ce seul facteur, puisque, depuis 2016, des contraintes budgétaires à différents niveaux ont également diminué le nombre de postes, supprimé des dédoublements, réduit le nombre de sections bi-langues et de SELO, augmenté la taille des groupes, accru l'hétérogénéité dans les classes, obligé certains établissements à abandonner les manuels papier pour leurs versions numériques, etc. Cependant, on peut affirmer que la majorité des professeurs ne perçoivent pas d'effet positif à l'introduction de la LV2 en 5^{ème}, puisque 60,5% d'entre eux considèrent que le niveau des élèves a régressé suite à cette mesure. Il semble que la diminution de l'horaire en 4^{ème} et 3^{ème}, à un âge critique de la croissance où les apprentissages sont moins centraux, n'est pas compensée par l'ajout de 2.30 hebdomadaires en 5^{ème} :

« ...passer de 3h hebdo à 2h30 en 4° et 3° a fait perdre en dynamique de classe et freine considérablement les progrès des élèves... »

« Les élèves en grandes difficultés le sont toujours car on réactive moins quand on voit les élèves 2 ou 3 fois que 3 fois toutes les semaines. »

« Saupoudrer de l'espagnol pendant 3 ans ne permet pas d'arriver au A2 pour tous, on y arrivait mieux avec 3h hebdo sur 2 ans. »

« Répartir les 7,5 heures de la LV2 sur les classes de 4es et de Troisièmes : à coût égal, mais avec un enseignement régulier (4 heures hebdomadaires en 4e et 3.5 heures en 3e) on pourrait être vraiment efficace au lieu de faire du saupoudrage sur 3 niveaux ».

Le terme de « saupoudrage », employé par ce professeur d'allemand, est utilisé très fréquemment dans les commentaires. Un sentiment de course derrière le temps semble être devenu une constante de la condition enseignante en collège. Beaucoup de professeurs font état d'un accroissement de leurs

difficultés face à l'hétérogénéité des classes et à la nécessité d'y accueillir des élèves en situation de difficulté, avec, en parallèle, des effectifs qui augmentent régulièrement. Le professeur d'espagnol qui indique que « *les élèves en grandes difficultés le sont toujours* » ajoute que « *les très bons élèves ont progressé sur les 3 années* ». Cette idée est sans doute d'une grande pertinence : la répartition de l'horaire proposée par la réforme de 2016 ne gêne pas les élèves les plus à l'aise, voire facilite leurs progrès, elle est inopérante, voire néfaste, pour la majorité des élèves, ceux précisément qui ont besoin de plus d'attention et d'accompagnement de la part de leurs professeurs débordés et épuisés.

Les effectifs des groupes de langue :

La taille des groupes de LVER n'est pas, à proprement parler, l'un des changements consécutifs à la réforme de 2016, mais elle est un des éléments les plus significatifs (61% des réponses) du malaise des professeurs de collège. C'est pour cela que les enseignants qui considèrent que le niveau des élèves de 3^{ème} a régressé depuis la réforme placent la question des effectifs au deuxième rang des causes de cette régression.

La question 8 du questionnaire (Combien de classes avez-vous personnellement avec un effectif de 25 élèves ou plus ?) donne des résultats contrastés. 91 professeurs de collège (21%) répondent qu'ils n'ont aucune classe chargée, mais, à l'inverse, 46 d'entre eux (10,5%) en ont cinq, 49 (11,5%) six, et 42 (10%) plus de six. Comme on pouvait s'y attendre, les professeurs qui n'ont aucune classe de plus de 25 élèves enseignent en majorité l'allemand (43,5%) et l'italien (23%), ceux qui ont 7 classes surchargées ou plus sont à 73% des professeurs d'espagnol. Le fait que les professeurs de l'autre langue majoritairement étudiée, l'anglais, soient peu nombreux à avoir un nombre très élevé de classes de plus de 25 élèves montre la différence de traitement dans la réforme du collège entre les enseignants de LV1 et ceux de LV2 : dans un collège qui ne propose une langue qu'en LV2, un professeur certifié devra avoir 8 classes pour assurer un temps complet, ce qui représente, lorsque les classes sont surchargées, plus de 200 élèves. Un professeur d'italien évoque les conséquences de cet état de fait : « *Avoir moins de groupes. Avec la réforme nous sommes passés de 6 à 8 groupes. Ce qui amène une charge de travail supplémentaire et une répétition des cours.* »

Et lorsqu'on parle de classes surchargées, il semble que les rectorats et les principaux ne connaissent aucune limite. 115 répondants sur 415, soit 27,5%, ont au moins une classe de 30 élèves ou plus, le triste et effrayant « record » étant tenu par un professeur d'allemand qui a une classe de 38 élèves. Il n'est pas étonnant, dans ces circonstances, qu'il déclare, somme toute modestement, souhaiter « *avoir moins d'élèves dans les classes, ce qui permettrait probablement d'enseigner différemment et utiliser plus des méthodes collaboratives, des méthodes de travail différentes* »

La question des effectifs est, pour beaucoup de répondants, un très important point de mécontentement et de rupture. De très nombreux collègues font part d'une frustration qui s'exerce à deux niveaux, l'impossibilité de pratiquer sereinement certaines activités langagières, notamment orales, d'une part, et l'extrême difficulté à aider les élèves qui réussissent mal, de l'autre :

« *Moins d'élèves en langue, plus de groupes afin que tous s'expriment davantage.* »

« *Moins d'élèves en classe ce qui me permettrait de davantage différencier et donc de davantage les aider à progresser.* »

« *Avoir des groupes n'excédant pas 15 élèves (31 en 5e pour débiter une langue c'est très difficile de les faire progresser).* »

Cette double frustration est évidemment beaucoup plus sensible encore dans les collèges accueillant des élèves en difficulté :

« Un nombre raisonnable d'élèves par classe. Pour pouvoir apprendre une langue étrangère il est nécessaire de la parler. Il est très difficile de faire de l'oral avec des effectifs à plus de 25 élèves / classe en Rep+⁶. »

« Avoir des groupes moins importants en Rep pour travailler dans de bonnes conditions sans stress et sans violence. »

Une collègue d'espagnol résume la situation de manière nette, en utilisant une notion importante aux yeux de nombre de répondants du sondage, celle de la nécessaire reconnaissance de la professionnalité des enseignants, qu'elle nomme « *enseigner dignement* » : « *Moins d'élèves par classe ! on ne peut pas gérer et enseigner dignement à 30 élèves dont 8 ont des PAP⁷, 2 sont des ULIS⁸, 5 ont des problèmes de comportement, 12 un poil dans la main etc. Suis-je assez claire ?* »

La conception gestionnaire de l'école, obstacle à l'enseignement et à l'apprentissage :

Plusieurs professeurs expriment leur perception que l'institution ne leur fait pas confiance, en ne reconnaissant pas leur compétence professionnelle :

« Reconnaître notre investissement et notre travail... nous redonner la confiance qui nous était accordée il n'y a pas si lgtps. »

« ...une vraie considération au niveau ministériel et sociétal... la confiance des chefs d'établissement et des méthodes de management humaines et respectueuses... moins de charges administratives et d'applications numériques à compléter alors que personne ne les regarde... Et qu'on arrête de nous prendre pour des cons, fainéants et incompetents alors qu'on s'épuise à tenter de réparer sur le terrain les dégâts dus à des décisions absurdes et hors sol. »

« Une vraie reconnaissance du travail des enseignants par le ministère : ne plus considérer qu'un enseignant ne « travaille que 36 heures par semaine et vole l'état de centaines d'heures chaque année ». »

Ce sentiment recouvre sans doute des perceptions différentes, parfois difficiles à identifier. Cependant, certaines frustrations reviennent très souvent dans les commentaires des enseignants, comme les incohérences administratives ou pédagogiques d'une structure pyramidale,

« Eviter la surcharge d'informations dans l'établissement. »

« Cesser la double évaluation note et compétences. »

« Moins de pédagogisme de la part de l'inspection, moins de dogmes quant à la façon de s'y prendre. Plus de réunions pédagogiques pendant lesquelles on pourrait partager nos trouvailles, nos difficultés, nos bonheurs. »

l'accroissement des tâches autres que strictement pédagogiques,

« ...qu'on arrête de nous ajouter des tonnes et des tonnes de tâches diverses, de réunions. »

⁶ REP : Réseau d'Education Prioritaire.

⁷ PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé.

⁸ ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

« Moins de travail en dehors des cours (mon temps de préparation a augmenté et on nous demande de plus en plus de choses annexes et de participer à une multitude de réunions). »
« Avoir moins de tâches administratives, de papiers à remplir pour justifier ce que l'on fait dans nos classes (parcours, ÉPI⁹, docs récapitulatifs en vue du DNB¹⁰, fiches projet à gogo au moindre petit projet pédagogique). »

ou des activités autres que disciplinaires que le ministère impose à l'école sur le temps dévolu aux apprentissages,

« Trop d'heures sautent à cause de projets annexes comme la semaine des métiers, la formation aux premiers secours, les diverses informations : à la sexualité, aux toxicomanies... »

ou encore, et peut-être surtout, la fréquence des réformes, qui donnent l'impression qu'on ne sait plus très bien si ces réformes ont un sens pédagogique, ou bien ne sont menées que pour des raisons budgétaires ou pour assurer la communication ministérielle :

« Ne plus subir un enchaînement de réformes qui ne sont mises en place que pour réduire le budget ou pour la poudre aux yeux, sans apporter un plus pédagogique ; mais qu'au contraire les réformes soient bien réfléchies et que l'on nous laisse le temps de les mettre en place et à profit pour les élèves. »

« Que le ministère arrête de faire des réformes tous les 2 ans et que les évolutions soient proposées par la base au lieu d'être imposées par des gens qui ne connaissent rien à la réalité du terrain. »

En fait, c'est contre la conception uniquement gestionnaire de la profession que les enseignants s'élèvent. Les questions d'horaires et d'effectifs prennent une telle importance parce que les professeurs se rendent compte que leur qualité de vie est de plus en plus mise à mal par une structure hiérarchique qui accorde plus d'importance aux questions de coût qu'à la réalité et à l'efficacité d'un métier difficile. Le professeur qui écrit *« Moins d'élèves par classe, qu'on arrête de les considérer comme des chiffres et qu'on ait le temps de s'occuper d'eux »* sous-entend que lui et ses collègues sont aussi *« considérés comme des chiffres »*, déplacés d'un établissement à un autre en fonction des fluctuations de leur nombre d'élèves, avec une qualité de vie radicalement détériorée d'une année à l'autre :

« Mon poste actuel va bien. Je n'ai pas de trajet, même si je suis partagée sur deux établissements car ils sont à 400m l'un de l'autre. Il y a deux ans, j'étais affectée sur trois établissements, à 30 minutes les uns des autres, je n'avais le temps de rien faire, j'étais souvent en retard, je déjeunais mal et vite. »

« Avoir un temps complet et ne pas être obligée de me mettre à temps partiel parce qu'il n'y a pas assez d'élèves. »

Deux professeurs, en poste dans des collèges publics, citent un aspect effarant de cette logique gestionnaire poussée à l'extrême, l'obligation faite à des élèves d'apprendre une LVER autre que celle qu'ils ont choisie, faute de place :

« En LV2 je suis obligée d'accueillir les élèves qui arrivent en cours d'année car les groupes d'italien sont généralement complets/saturés, même quand les jeunes n'ont pas fait

⁹ EPI : Enseignement Pratique Interdisciplinaire.

¹⁰ DNB : Diplôme National du Brevet.

d'allemand... Je suis obligée d'accueillir aussi les élèves qui n'ont pas donné leur fiche de vœux, comme il y en a trop en italien. Cela crée des groupes en LV2 très difficiles à gérer car certains élèves refusent d'apprendre une langue qu'ils disent ne pas avoir choisie. »

« Il est trop souvent arrivé que mes chefs d'établissement n'ayant pas les moyens de créer un groupe supplémentaire de LV basculent des élèves ayant choisi italien en espagnol. »

Face à ces deux témoignages, on ne peut que s'indigner contre le gâchis que l'organisation comptable du collège parvient à provoquer, par manque absolu de souplesse et d'attention aux situations humaines et pédagogiques : comment pourrait-on en effet imaginer qu'un enfant de 12 ans qui a envie d'étudier l'italien et se retrouve en cours d'allemand ou d'espagnol s'investisse et parvienne à aimer la langue qu'il n'a pas choisie, voire qu'il a rejetée, puisque, a priori, il avait le choix de cette langue parmi plusieurs ? Cet exemple montre une dérive presque kafkaïenne de l'administration des deniers publics, lorsqu'on dépasse les limites de la gestion et qu'on verse dans l'absurde.

La perception des acquis de l'école élémentaire :

La question 13 (Si la langue que vous enseignez existe en LV1, avez-vous l'impression que les élèves qui arrivent en 6^{ème} en l'ayant étudiée à l'école primaire sont mieux préparés pour son apprentissage qu'avant ?) donne un résultat sans appel. Sur les 210 répondants, 125 (soit 59,5%) font une réponse négative. Plus symptomatique peut-être, sur les 34 professeurs de collège qui affirment que le niveau des élèves a augmenté depuis la réforme, seuls 11 d'entre eux (32,5%) attribuent cette augmentation à l'apprentissage de la langue au primaire. Un professeur d'anglais réclame *« plus de formation pour les PE¹¹ afin que les élèves de 6e arrivent avec un petit bagage en début d'année. Les miens ne connaissent ni les nombres, ni les jours, ni les mois, ni même les verbes être et avoir cette année »*. Un autre écrit *« Dans les faits il n'y a presque pas de formation en école primaire. Donc les élèves de 6e arrivent avec aucun bagage ou presque. Il faut tout recommencer à zéro alors que la réforme considère des acquis en primaire... Une formation des élèves de primaire par de vrais professionnels, et non par des profs des écoles débordés qui n'ont pas pris de formation. »* Il n'appartient pas à l'APLV, association de professeurs de langues, de faire des remarques sur le travail des professeurs des écoles, polyvalents, mais il est clair que les discours ronflants de certains cadres du ministère sur l'amélioration du niveau des collégiens du fait de l'enseignement d'une langue à l'école élémentaire ne sont en rien corroborés par la majorité des professeurs de collège. Un professeur d'anglais rappelle d'ailleurs les conditions de cette efficacité impossible lorsqu'il écrit *« Notre établissement accueille des élèves de 9 écoles du secteur, il est donc difficile d'harmoniser ce que chacun enseigne avant l'entrée au collège... »*

Quelques professeurs mettent aussi en cause la pauvreté des acquis en français langue de scolarisation des collégiens. Ces enseignants critiques considèrent qu'une maîtrise insuffisante des codes de l'écrit en français et/ou des concepts métalinguistiques obère le progrès des collégiens dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

« ...nous avons chaque année un peu plus d'élèves qui arrivent en 6è sans maîtriser les bases de lecture et d'écriture. » (professeur d'espagnol en collège classé REP, entre 10 et 20 ans d'expérience)

¹¹ PE : Professeur des Ecoles.

« Bien souvent les 6e découvrent les faits de langue non seulement en LVE, mais aussi en français. C'est dramatique. » (professeur d'allemand, plus de 20 ans d'expérience)

« ...des élèves qui arriveraient avec des bases plus solides de français. » (professeur d'espagnol, moins de 10 ans d'expérience)

Un empilement de difficultés, qui donnent l'impression d'un système qui tourne à vide :

Comme cela a été indiqué plus haut, lorsqu'on demande aux professeurs de collège d'indiquer le facteur primordial de la régression du niveau des élèves en fin de 3^{ème} que 60,5% d'entre eux perçoivent, le facteur qui est le plus souvent cité est le comportement des élèves (75% des enseignants qui estiment qu'il y a eu régression). Parmi les problèmes de comportement, les commentaires associés aux réponses citent le manque de curiosité, le manque d'attention et de concentration, les préjugés contre les locuteurs de la langue enseignée, les propos décalés pouvant être interprétés comme insolents ou violents à l'égard des enseignants, l'absence de travail à la maison. Certains professeurs adjoignent à ces remarques des explications, qui mettent en cause l'addiction aux écrans ou l'attitude des parents, parfois qualifiés de démissionnaires, parfois perçus à l'inverse comme trop interventionnistes. Un collègue d'anglais utilise même l'expression de « *parents rois* », en un retournement de l'expression « enfant roi ».

Comme on pouvait s'y attendre, la quasi-totalité des répondants à l'enquête de l'APLV sont passionnés et bienveillants. Ils n'en veulent pas aux élèves de leurs comportements déplacés ou contreproductifs, mais témoignent de l'extrême difficulté à gérer une situation qui combine horaire insuffisant, effectifs en hausse, flou institutionnel sur les attendus et public hétérogène et/ou rétif à accepter les règles et exigences de l'école et de ses enseignants. En fait, les professeurs se trouvent obligés, par cet empilement d'inadaptations ou de difficultés comportementales, à la fois sociales et scolaires, à entrer dans un premier cercle vicieux : la baisse du niveau et les conditions d'enseignement difficiles entraînent une baisse des exigences des professeurs et l'impossibilité d'amener tous les élèves à fonctionner avec efficacité. La baisse des exigences génère à son tour une baisse du niveau. Quant à l'échec de certains élèves dans des classes trop lourdes, où on prend peu ou mal en compte leurs difficultés, il entraîne découragement, démotivation, perte de l'estime de soi, qui ont à leur tour un impact sur le comportement.

Par ailleurs, face à des enfants qui maîtrisent mal ou trop peu la langue de scolarisation et la métalangue grammaticale, les professeurs renoncent, comme le préconise d'ailleurs l'institution, à un enseignement explicite de la langue, rassurant pour les élèves et pour eux, et adoptent une approche de type communicatif (enseignement par compétences, enseignement actionnel, approche culturelle), dont l'efficacité est reconnue, mais dépend de toute évidence de conditions de travail précisément contraires à ce que le collège propose aujourd'hui : pour apprendre une langue par imprégnation consécutive à une pratique fréquente et répétée (l'approche spiralaire recommandée), il faut des conditions de travail permettant la communication et l'échange actionnel, c'est-à-dire autre chose que 30 ou 35 élèves à raison de 2.30 par semaine. Il s'agit ici, semble-t-il, plus d'une aporie que d'un cercle vicieux.

Un dernier cercle vicieux est à l'œuvre dans l'organisation gestionnaire étroite mise en place par l'Education Nationale. Puisque chaque élève dans chaque groupe et que chaque heure de cours sont comptabilisés et que des normes drastiques créent et défont les groupes de langue sans égard pour les conditions de vie et de travail des élèves et des professeurs, on déplace ces derniers au gré des fluctuations des effectifs en leur imposant des compléments de service dans d'autres établissements quelquefois très éloignés, ou bien on fait appel à des contractuels ou vacataires dont la compétence pose parfois problème (une professeure d'espagnol évoque « *le défilé de contractuels non formés qui sont débordés par les élèves et qui n'avancent pas.* »). Ces mesures entraînent la fatigue excessive, le découragement, la fuite des contractuels, mais aussi parfois des titulaires (une collègue d'allemand rêve d' « *avoir un temps complet et ne pas être obligée de me mettre à temps partiel parce qu'il n'y a pas assez d'élèves* » ; une collègue d'espagnol livre un triste constat d'échec : « *Actuellement l'enseignement de l'espagnol ne me plaît plus car je travaille selon des demandes qui ne me correspondent pas et je cherche à me diriger sur le métier de CPE¹².* »). Et le mal-être des professeurs, leur fatigue excessive, alimentent leur perte de confiance envers l'institution, qui a son tour réduit à néant tout espoir de succès des réformes.

En conclusion, l'effet de la réforme du collège n'est en soi que peu sensible aujourd'hui. La structure horaire choisie par le ministère en 2016 (trois années à raison de 2.30 hebdomadaires en LV2 au lieu de deux années à 3.00) ne semble efficace que pour les élèves les plus à l'aise. L'objectif de démocratisation porté par la réforme et qui a conduit le ministère à élaguer dans les dispositifs particuliers qui fonctionnaient très bien pour les élèves les plus performants (classes bi-langues et SELO) pour déployer davantage de moyens en faveur des élèves qui l'étaient moins n'a pas été atteint, puisque la nouvelle structure du collège ne semble pas plus égalitaire et efficace, et l'est peut-être moins, que celle qu'elle a remplacée. Par contre, les conditions de travail des élèves et des professeurs ont empiré du fait de l'augmentation de la taille des classes et de leur hétérogénéité, entraînant une baisse du moral des enseignants, une perte de foi dans leur mission et une perte de confiance envers l'institution.

LE LYCEE APRES LA REFORME DE 2019

Les horaires de LVER :

530 professeurs enseignant en lycée ont répondu au questionnaire de l'APLV. 327 d'entre eux (soit 61,5%) déclarent que leur établissement se conforme aux horaires prévus par les textes, soit 5.30 globalisées en LVA-LVB en 2^{nde}, 4.30 globalisées en 1^{ère} générale, 1.00 de LVA, 2.00 de LVB et 1.00 d'ETLV en LVA en 1^{ère} technologique, 3.00 de LVC en 2^{nde} et en 1^{ère} générale et 4.00 de spécialité LLCER en classe de 1^{ère}. Si la proportion d'établissements qui appliquent les horaires nationaux est nettement moindre qu'au collège (87,5%), c'est surtout du fait de la plus grande complexité du système, qui comprend enseignements de tronc commun, enseignements de spécialité, enseignements optionnels, et différencie entre parcours général et séries technologiques. Cette complexité est d'ailleurs telle que certains des répondants de l'enquête de l'APLV indiquent découvrir les horaires officiels grâce à la question qui leur est posée ou déclarent que les données de l'APLV, discordantes par rapport à la pratique de leur établissement, sont erronées. Les 203 professeurs qui déclarent que leur

¹² CPE : Conseiller Principal d'Education.

établissement ne suit pas les horaires recommandés (38,5% des répondants) le font pour différentes raisons.

La quasi-totalité des professeurs qui déclarent avoir moins d'heures que ce qui est prévu par les textes réglementaires sont des professeurs d'allemand, de chinois ou d'italien, qui, dans presque tous les cas, disent par ailleurs n'avoir aucune classe de 30 élèves ou plus. On peut supposer qu'il s'agit de collègues dont les groupes de LVER sont à faibles effectifs, et dont l'horaire est minoré de ce fait. Cette solution n'est évidemment pas satisfaisante, puisqu'un enseignement de LVER n'est pas qu'une série de données comptables et doit s'appuyer, pour être efficace, sur une régularité et une fréquence de la pratique langagière, mais elle permet au moins de maintenir l'enseignement de la langue dans l'établissement et, à ce titre, elle peut être acceptée par les professeurs concernés dans le but de sauvegarder leur poste et/ou l'existence de leur discipline.

Un nombre relativement important de professeurs de LVER font état d'un supplément d'heures de cours en LVA en 1^{ère} technologique, souvent pour parvenir à 1.30 hebdomadaire, quelquefois à 2.00 ou 2.15. Leurs chefs d'établissement, conscients qu'on ne peut entretenir une langue à raison d'une heure hebdomadaire, et encore moins y progresser, consentent un sacrifice pour aider leurs élèves de série technologique. Plusieurs professeurs font valoir aussi que leurs chefs d'établissement n'ont pour l'instant pas mis en œuvre le divorce entre séries générale et technologiques et continuent à regrouper les élèves pour les cours de LVER, avec pour conséquence l'alignement des séries technologiques sur l'horaire de la série générale, c'est-à-dire, si on choisit la parité entre LVA et LVB, 2.15 plutôt qu'une ou deux heure(s) en classe de 1^{ère}. Ce point fera l'objet d'une étude spécifique (voir infra).

Un nombre important de professeurs rappellent que leur établissement ne respecte pas la parité entre langues (« *Je ne sais pas, personne n'en parle ! Je ne savais même pas qu'on pouvait choisir la parité* » écrit une professeure d'anglais), avec en général davantage de temps donné à l'anglais. Et on sent bien qu'il s'agit pour ceux des autres langues, notamment d'espagnol, d'une véritable frustration, logique quand on tient compte de la faiblesse générale de l'horaire et de la taille équivalente des groupes. Ces collègues utilisent souvent une forme d'ironie amère pour rapporter les justifications qu'ils jugent peu recevables données par la direction de leur établissement :

« *L'anglais est jugé plus important.* »

« *Aucune, il faut croire que l'anglais prime !* »

« *Pas de parité proposée car « vous comprenez, vu la sociologie de Carquefou, c'est l'anglais que les parents vont privilégier naturellement », affirmation de la direction sans aucun sondage auprès des parents...* »

Ce débat ne peut qu'être exacerbé puisque, comme leurs collègues de collège, les professeurs de lycée souffrent de l'insuffisance des horaires. L'APLV demande, au nom de l'efficacité de l'enseignement, que les LVER retrouvent à tous les niveaux un horaire de 3.00 ou 4.00, mais, depuis la réforme du lycée de 1999, le ministère s'y oppose en arguant d'une part que toutes les disciplines demandent plus d'heures et d'autre part que la France a fait le choix de proposer l'apprentissage de deux ou trois langues plutôt que d'une seule et qu'à ce titre, les contraintes financières et en termes d'horaires qui pèsent sur les établissements empêchent toute amélioration de la situation. Un professeur résume bien la situation en disant qu'il souhaiterait voir « *redonner du sens aux apprentissages et donner une*

VRAIE dotation horaire pour l'enseignement des langues en France, tellement prôné par nos différents gouvernements mais avec des réformes qui vont à l'encontre du bon sens. »

A ce sujet, les commentaires des répondants de l'enquête sont nombreux, avec notamment l'emploi du terme, déjà rencontré, de « saupoudrage » pour se référer au sentiment frustrant de course après le temps qui fait le quotidien des professeurs :

« Respecter le fait qu'apprendre une langue demande un certain nombre d'heures d'exposition hebdomadaire pour progresser. »

« 3h par semaine, sinon, c'est du saupoudrage. »

« Retrouver des horaires décents pour l'apprentissage d'une langue c'est à dire au minimum 3 heures par classe »

« Avoir plus d'heures d'enseignement : avoir du temps à consacrer aux élèves pour une meilleure prise en charge des difficultés, un accompagnement plus efficace, ne pas devoir faire de saupoudrage par manque de temps. »

Pour justifier leur demande d'augmentation de l'horaire, plusieurs professeurs font état de comparaisons internationales :

« Avoir un nombre d'heures de cours suffisant pour répondre aux attentes. Cf : les horaires de langues des autres pays. »

« ...avoir moins de classes mais plus d'heures par classe... voir Allemagne... »

« Des horaires plus adaptés à l'enseignement d'une langue vivante : 4h par semaine (c'est le taux horaire semaine normal pour l'enseignement de l'anglais dans la plupart des pays étrangers : je parle en connaissance de cause, j'ai enseigné à l'étranger et je retrouve régulièrement des enseignants d'anglais étrangers, lors de formations/séminaires internationaux). »

et on peut comprendre leur raisonnement, même s'il est délicat de ne traiter que des horaires lorsqu'on compare des systèmes éducatifs.

Cette question de l'horaire est, comme au collège, étroitement corrélée à celle des effectifs et à celle du nombre de classes et d'élèves dans le service de chaque professeur.

Les effectifs des classes de langue :

La lecture des réponses au questionnaire de l'APLV révèle que les situations varient fortement quant aux effectifs. Deux collègues (d'allemand et de chinois) révèlent n'avoir que des classes avec moins de 10 élèves. A l'autre extrémité de l'échelle, un collègue d'anglais fait état d'une classe de lycée de 40 élèves. Ce professeur enseigne aussi au collège, où ses effectifs sont lourds également, avec notamment une classe de 34 élèves.

46,5% des professeurs ont des classes de plus de 30, et certains en ont plusieurs. 15 professeurs (3%) font même état de 7 classes ou plus à plus de 30 élèves. Comme au collège, l'effet de la diminution de l'horaire hebdomadaire de LVER a été et est de multiplier le nombre de classes dont un professeur a la charge. Quelques témoignages sont particulièrement éloquentes à ce propos :

« Plus d'heures d'enseignements par niveau = moins de classes = moins de copies à corriger = moins de bulletins à remplir. Heures supplémentaires obligatoires = fatigue des personnels. »

« Plus d'heures par classe car avec les BTS j'ai 8 classes 5 niveaux pour 14h... »

« Un nombre de classes moins lourd, j'ai 9 classes de lycée soit plus de 200 élèves donc nerveusement c'est épuisant en plus de la montagne de copies. »

La lourdeur des services face à des classes chargées est un des nombreux facteurs d'usure cités par les répondants. Cette situation n'est pas nouvelle et donc ne peut être imputée à la réforme de 2019, mais, comme il fallait s'y attendre, d'autres facteurs, comme la diminution des dotations horaires, des mesures d'économie nationales ou régionales, l'éclatement des séries du lycée général, la diminution du nombre de postes aux concours, s'ajoutent à la réforme et contribuent à l'épuisement des professeurs.

Lorsqu'on demande aux enseignants si la réforme a alourdi leurs effectifs, 43,5% le pensent. 55,5% des collègues avaient, avant la réforme, un projet spécifique pour diminuer la taille des classes. Ils ne sont plus que 31% aujourd'hui, ce qui revient à dire que soit leurs proviseurs ont eu moins de moyens pour permettre des dédoublements ou diminutions d'effectifs en langue, soit les besoins des autres disciplines ont augmenté et l'arbitrage du chef d'établissement s'est moins fait en faveur des LVER. Toujours est-il que la situation, déjà peu favorable avant la réforme, est devenue très tendue dans de nombreux établissements. Les professeurs le disent avec force :

« 3 heures de cours en seconde 1re et Terminale pour travailler davantage l'oral. Voire 5 séances dans la semaine plus courtes pour augmenter l'exposition des élèves à la langue. Moins d'élèves pour alléger le travail d'évaluation pour pouvoir vraiment travailler les 5 compétences sur chaque séquence ou au moins chaque trimestre. »

« Etre sûre que les effectifs des groupes ne vont pas augmenter, que mon poste ne sera pas supprimé. »

« ...que l'institution se donne réellement les moyens de faire progresser les élèves en langue vivante, au lieu de toujours demander aux enseignants de trouver des solutions pansement pour colmater les défaillances structurelles assez claires (pas assez d'heures par semaine pour les élèves et des effectifs trop chargés pour l'apprentissage efficace d'une langue étrangère). »

La réforme du lycée et du baccalauréat a généré beaucoup de stress pour les professeurs. Elle a introduit de nouvelles modalités d'examen, de nouveaux sujets d'étude, remplacé des parcours avec lesquels les professeurs commençaient à se familiariser (ex LVA, LELE) et qui leur demandaient beaucoup de travail de préparation par un enseignement de LLCER encore plus lourd, vu l'horaire hebdomadaire et les exigences du programme, sans améliorer en rien les contraintes matérielles que sont les horaires et les effectifs. De plus, comme il est malheureusement fréquent dans l'Education Nationale, l'information et la formation n'ont pas eu l'effet de rassurer les professeurs et de leur montrer que le passage des 4 notions aux 8 axes du tronc commun pouvait se concevoir comme une structuration différente du travail sur des thématiques proches (81,5% des professeurs déclarent avoir plus de travail depuis la réforme et seuls 8,5% des professeurs déclarent presque toujours réutiliser leurs préparations des années précédentes). Les professeurs, fatigués et inquiets, ploient sous la charge de travail, avec le sentiment que l'institution les exploite ou les méprise, ce qui est évidemment à la fois très grave et totalement contre-productif :

« Avoir du temps pour organiser des ateliers en dehors des heures de cours, ce qui est devenu impossible avec la réforme (on ne nous donne pas d'heures et il est impossible pour

l'administration de faire des EDT¹³ satisfaisants). Ne pas avoir la certitude que les classes de demain seront plus chargées. »

« Un bon emploi du temps, moins de niveaux à gérer, des effectifs réduits, une écoute de notre hiérarchie, une reconnaissance de notre hiérarchie, de la bienveillance de la part de notre hiérarchie... »

« Prendre en compte l'avis des enseignants qui sont sur le terrain. Supprimer les IPR¹⁴ déconnectés de la réalité qui n'ont aucun sens critique vis-à-vis des réformes ineptes. Avoir des groupes classes n'excédant pas 20 élèves. Avoir au moins 3h hebdomadaires en effectif réduit. Avoir des programmes cohérents et réalistes, et non uniquement une accumulation de critères du CECRL¹⁵ « hors sol ». »

Comme leurs collègues de collège, les enseignants de lycée attendent de l'institution qu'elle reconnaisse leur professionnalité et s'appuie sur elle plutôt que de réformer contre elle :

« La bienveillance commence par traiter avec respect et CONFIANCE les professionnels que nous sommes. »

« Qu'on me fasse confiance. Je suis une professionnelle et je veux que cela soit reconnu. Qu'on me laisse le choix de mon programme ! »

L'ETLV, une fausse bonne idée :

L'enseignement d'une discipline autre qu'une LVER en langue vivante étrangère ou régionale est un dispositif qui a largement fait ses preuves, en particulier dans les SELO. Les meilleures d'entre elles constituaient et constituent des laboratoires pédagogiques efficaces, où les collègues de disciplines dites non linguistiques (DNL) mettent en œuvre un enseignement véritablement actionnel, qui a en plus l'avantage d'être rassurant pour les élèves, puisque le professeur n'est pas un linguiste et donc privilégie l'emploi communicatif de la langue sur sa correction linguistique.

Depuis des années, les gouvernements successifs, pour pallier la faiblesse des horaires de LVER en lycée et la hausse des effectifs, encouragent dans les textes les proviseurs à permettre un enseignement de DNL dans des classes hors dispositif SELO. Mais très peu d'expérimentations sont tentées, faute de recensement précis des compétences disponibles et faute d'incitation à destination des professeurs potentiels de DNL. Comment en effet, un professeur pourrait-il avoir envie de traiter une partie de son programme dans une langue autre que le français, tout en anticipant qu'il devra aller moins vite et qu'il risque donc d'avoir encore plus de mal que d'habitude à terminer son programme ?

L'APLV demande régulièrement au ministère un recensement précis des compétences en LVER des enseignants d'autres disciplines, sans lequel on ne saurait jamais faire autre chose que du bricolage. Le ministère n'a jamais entrepris ce travail.

Et voici qu'avec la réforme du lycée et du baccalauréat de 2019 apparaît dans les séries technologiques, sans que l'APLV ait jamais été invitée à se prononcer sur cette mesure, l'obligation d'enseigner une

¹³ EDT : Emploi du Temps.

¹⁴ IPR : Inspecteur Pédagogique Régional.

¹⁵ CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, qui utilise 6 niveaux, A1, A2, B1, B2, C1, C2, par ordre croissant de compétence dans les différentes activités langagières.

discipline technologique en LVER sur les heures de langue. C'est-à-dire que, au lieu de proposer cet enseignement en plus de l'horaire déjà très réduit de langue, on diminue de moitié l'horaire de LVA (et quelquefois on sacrifie aussi des heures de LVB) pour assurer l'enseignement d'une DNL en LVA, l'ETLV, confiée en co-enseignement au professeur de langue et à un de ses collègues non linguiste.

Evidemment, l'appréciation qu'en ont les professeurs de LVER qui ont répondu au questionnaire de l'APLV est, à quelques exceptions près, très négative.

D'abord, le niveau des professeurs de disciplines technologiques enseignant en LVER est très insuffisant : 18% d'entre eux sont déclarés par leurs collègues de LVER incapables de comprendre la langue dans laquelle ils enseignent ; 49,5% ont un niveau B1 ou B2 de maîtrise de la langue orale, mais seulement 16% un niveau C1 ou C2, qui leur permettrait de parler la langue dans un contexte technique ; seuls 22,5% sont capables, toujours d'après leurs collègues de LVER, d'évaluer des productions de leurs élèves en langue vivante. Face à la faiblesse de la compétence des professeurs d'ETLV (qui n'a pas de quoi surprendre puisque certains enseignent depuis de nombreuses années et sont donc très loin de leurs années de formation universitaire, qui d'ailleurs ne comprenait pas toujours un enseignement de langue vivante), ce sont les professeurs de langue qui doivent fournir un très gros effort d'adaptation et largement plus de 50% du travail de l'équipe :

« Aucun intérêt. Le prof d'anglais gère le cours du début à la fin. »

« La prof d'anglais que je suis prépare seule les séquences. »

« Le cours est principalement mené par le prof d'anglais en raison des difficultés du prof de techno à s'exprimer en anglais. »

« Aucune aide de la part des professeurs de technologie ! »

« Dans mon cas, mon binôme n'est toujours pas nommé depuis la rentrée et donc, je m'occupe de tout (élaboration des séquences de cours techniques (!!), évaluation etc). J'ai eu un collègue deux semaines qui a ensuite démissionné. »

« Le professeur d'anglais prépare et anime le cours, corrige les évaluations ; le professeur de management attend que l'heure s'écoule, vaque à ses occupations. »

Ensuite, les professeurs de disciplines technologiques ne voient sans doute pas arriver d'un cœur très favorable ce nouvel enseignement pour lequel ils ne se sentent pas forcément très compétents, et qu'on a dû, dans bien des cas, leur imposer parce que, comme en témoigne un professeur d'italien cité plus bas, *« personne ne les veut »*. Il est difficile d'imaginer, dans ces conditions, que leur investissement soit très grand et qu'ils se mettent à prendre des cours du soir dans la langue vivante dans laquelle ils sont censés enseigner, en général l'anglais. C'est ce que résument bien les commentaires de deux collègues :

« Cela fonctionne [...] bien lorsque le collègue est partant pour enseigner en anglais et parler en anglais. Cela fonctionne mal lorsque le collègue utilise le français et ne souhaite pas s'investir dans des programmes croisés. »

« Souvent, les collègues en charge de ces cours ont l'impression d'être « sacrifiés » car personne ne les veut. On les donne aux TZR¹⁶, aux contractuels, aux jeunes de passage. »

¹⁶ TZR : Titulaire sur Zone de Remplacement.

Enfin, seuls 149 professeurs indiquent que l'intervention se fait sur le mode du co-enseignement (comme, selon les questions, il y a entre 230 et 263 réponses, ce nombre de 149 correspond à peu près à 60% des cas). Une professeure d'anglais explique pourquoi ce co-enseignement a dû être abandonné : « *Nous avons commencé l'année en coenseignement mais sommes maintenant en groupe chacune de notre côté pour réduire les effectifs. Un cours d'etlv à 37-38 devenait impossible dans ma gestion des élèves* ». 48 collègues, soit environ 20%, indiquent que les deux professeurs travaillent de manière totalement indépendante. On n'ose pas imaginer ce que peut faire un professeur non-linguiste laissé seul face à une classe dans un cours censé se dérouler dans une langue vivante qu'il maîtrise mal. En tout cas, certainement pas un cours en langue étrangère censé pouvoir remplacer un cours de LVER !

Des équipes professeur linguiste – professeur non linguiste ont cependant su trouver des moyens de fonctionnement qui permettent de limiter les dégâts en ne mettant pas les collègues en danger ni les élèves en révolte, mais ces dispositifs de « survie » ou de maintien de la face ne peuvent être considérés comme des séances d'enseignement d'une LVER qu'à la marge :

« C'est plus souvent moi qui mène le cours même si mes collègues parlent anglais. Ils prennent en charge quelques parties comme des corrections d'exercices. »

« Les deux enseignants sont ensemble dans la salle. Quand les élèves sont en activité en autonomie, chacun passe les aider. »

« Nous intervenons à deux dans la même salle, les élèves travaillent en petits groupes sur un projet et nous intervenons à la demande des élèves. J'aide pour les questions relatives à la langue et ma collègue pour les questions relatives à ses domaines de compétence. »

On ne s'étonnera donc pas que 172 sur 263 répondants (65,5%) indiquent ressentir un sentiment de colère ou de frustration face à ce type d'enseignement, proposé de manière incompréhensible dans la réforme du lycée :

« ...la collègue ne maîtrise pas l'anglais. En conséquence, l'ensemble est une mascarade qui met tout le monde mal à l'aise : les deux enseignants et les élèves, et qui vient peser sur les relations interpersonnelles. »

Et ce sentiment est d'autant plus fort que les groupes sont parfois de taille inhumaine :

« Très mal, car certains collègues d'éco-droit/management ne parlent pas anglais, nous avons des effectifs à 35, bref c'est n'importe quoi. »

« Classes surchargées, 36, 37 et même 38 en 1STMG ! »

On ne s'étonnera donc pas que, lorsqu'ils ont anticipé ces difficultés et les frustrations qui allaient se faire jour chez leurs professeurs et leurs élèves, certains chefs d'établissement aient choisi de ne pas appliquer cet élément de la réforme en 1^{ère} technologique dans leur lycée.

La transition des LELE et des anciennes LVA vers les spécialités LLCER : une perte de diversité :

A la lecture des tableaux 1, 2 et 3, on peut percevoir la nature des changements provoqués par le passage des LELE et LVA aux spécialités LLCER :

1. une diminution de l'offre : les 530 répondants qui enseignent en lycée font état de 666 spécialités LLCER dans leurs lycées, contre 731 LELE et 744 anciennes LVA. Cela correspond à une diminution d'environ 10%. On en conclut que l'amalgame des anciennes séries ES, L et S en une seule série générale défavorise le choix d'une spécialité LLCER.

Langue	Nombre de mentions par les répondants	Pourcentage des mentions sur 744 réponses
Allemand	50	6,5%
Anglais	454	61%
Catalan	1	0,1%
Chinois	3	0,4%
Corse	1	0,1%
Créole	1	0,1%
Espagnol	164	22%
Italien	9	1,2%
Néerlandais	1	0,1%
Portugais	1	0,1%
Tahitien	1	0,1%
Aucune LVA	58	8%
Total	744	100%

tableau 1 : langues enseignées en LVA avant la réforme de 2019

Langue	Nombre de mentions par les répondants	Pourcentage des mentions sur 731 réponses
Allemand	38	5%
Anglais	455	62%
Espagnol	178	24,5%
Italien	7	1%
Néerlandais	1	0,1%
Aucune LELE	52	7%
Total	731	100%

tableau 2 : langues enseignées en LELE avant la réforme de 2019

2. une perte d'attractivité pour les langues vivantes étrangères autres que l'anglais : la part de l'allemand diminue de moitié, celle de l'espagnol d'un tiers, le néerlandais et le portugais disparaissent. Le chinois se maintient, mais uniquement de façon dérogatoire dans un lycée privé à Paris. Seul l'italien reste à peu près au niveau d'avant la réforme.

En fait, pour les chefs d'établissement, la réforme a modifié le processus d'ouverture d'un enseignement. Avant la réforme de 2019, le chef d'établissement savait qu'il avait, dans chaque discipline, un nombre d'heures à répartir, et il ouvrait une LELE ou une LVA d'autant plus facilement qu'il savait qu'il pourrait la financer sur sa DHG¹⁷, sans faire appel à des moyens provisoires aléatoires. Avec la réforme de 2019, ce sont les choix exprimés par les élèves qui prévalent : les chefs d'établissement cherchent en priorité à faire entrer tous les choix des élèves de 2^{nde} dans l'emploi du

¹⁷ DHG : Dotation Horaire Globale.

temps, sacrifiant de ce fait les options les moins populaires, dont les langues perçues par les élèves de 2nde comme moins centrales que l'anglais.

Langue	Nombre de mentions par les répondants	Pourcentage des mentions sur 666 réponses
Allemand	17	2,5%
Anglais	477	71,5%
Basque	1	0,1%
Catalan	2	0,3%
Chinois	1	0,1%
Corse	1	0,1%
Créole	1	0,1%
Espagnol	114	17%
Italien	8	1,2%
Occitan	1	0,1%
Tahitien	1	0,1%
Aucune LVA	42	6%
Total	666	100%

tableau 3 : langues enseignées en LLCER après la réforme de 2019

3. une offre maigrelette dans les langues régionales : dans l'échantillon de réponses, deux professeurs signalent l'ouverture, dans leurs établissements, de LLCR basque (à Saint-Jean-de-Luz) et occitan (à Montpellier). Cette évolution est peut-être en lien avec la minoration de l'importance des LVC (voir infra), qui pourrait encourager les élèves attachés à l'étude d'une langue régionale à demander (et parfois obtenir) la possibilité de l'étudier en LLCR.

La lecture détaillée des réponses montre une grande instabilité pour les langues autres que l'allemand, l'anglais et l'espagnol, avec d'une part des établissements qui ne proposent plus le chinois ou l'italien qui existaient en LVA, et d'autres qui ont pu ouvrir des spécialités LLCER, en basque, italien ou occitan, là où ces langues n'étaient proposées ni en LVA ni en LELE. Un professeur d'allemand fait part de la fragilité de la création d'une LLCE italien dans son lycée en ajoutant entre parenthèses « *mais plus pour longtemps* ». Cette instabilité et la fragilité des spécialités mises en place constituent un facteur d'angoisse supplémentaire pour les professeurs de langue.

La perception des spécialités LLCER par les enseignants :

L'APLV a demandé à de très nombreuses reprises au ministère que les enseignements de spécialité linguistiques puissent avoir des programmes qui soient motivants pour tous les profils d'élèves, c'est-à-dire qui intègrent clairement des références à différents champs de savoir comme l'histoire des sciences, l'économie, l'histoire. La DGESCO et l'Inspection Générale avaient un autre cahier des charges : il s'agissait d'organiser les spécialités comme une sensibilisation aux études à l'université, et donc, dans le cas des LVER, de décliner le programme selon des axes littéraire, civilisationnel et linguistique. Au fur et à mesure de ses réunions avec le CSP, la DGESCO et l'Inspection Générale, l'APLV a vu s'affirmer la tendance, qu'on pourrait qualifier de passéiste et élitiste, à axer les programmes de LLCER sur les dimensions littéraire et artistique exclusivement. Il n'est donc pas étonnant pour l'APLV

que les reproches que les professeurs font au programme de spécialité tournent autour de la difficulté de son traitement et de son éloignement des préoccupations du public scolaire.

160 professeurs répondent que le programme est trop difficile, 106 qu'il est irréaliste, 90 qu'il est trop littéraire et culturel. Compte tenu du fait que les autres questions sur l'enseignement de spécialité reçoivent entre 257 et 275 réponses, on peut considérer que cela représente respectivement environ 60%, 40% et 35% des répondants. A l'inverse, 102 professeurs jugent ce programme intéressant (38%), 18 très motivant (7%), 6 bien pensé et réaliste (2%). Les commentaires des professeurs sont, évidemment, majoritairement négatifs :

« ...inadapté au niveau des élèves car trop élitiste. Charge de travail très lourde tant pour le professeur que pour les élèves. Bien trop littéraire ce qui ne motive pas les élèves à poursuivre en terminales. »

« Totalemment irréaliste au regard des acquis des élèves, même les meilleurs. Programme digne du niveau L3¹⁸. »

Il semble que l'inadaptation du programme soit en partie la conséquence d'une incohérence entre les objectifs institutionnels et la réalité de la motivation des élèves de 2^{nde} lorsqu'ils font leurs choix de spécialités. L'institution semble d'une certaine manière avoir transporté à la charnière entre 2^{nde} et 1^{ère} le hiatus entre la terminale et l'année de L1¹⁹. Les élèves motivés par l'étude d'une langue, à l'aise dans une méthodologie actionnelle, font le choix de la spécialité LLCER mais les objets d'étude qu'on leur propose et les épreuves d'examen auxquelles on les prépare ont une coloration universitaire qui les surprend et les désarçonne :

« Peu d'élèves sont des vrais littéraires, pas d'habitude de lecture donc très difficile de lire 2 oeuvres complètes, certains élèves essaient de s'accrocher mais c'est compliqué. Très intéressant pour l'enseignant et certains élèves malgré tout mais le niveau attendu même en première est loin de la réalité. »

« Les élèves ne sont pas particulièrement motivés ni intéressés. Depuis la 6^e, ils apprennent une langue de façon actionnelle et pragmatique. »

En fait, on a d'une certaine manière l'impression de se retrouver devant le même décalage que lorsqu'on parlait jadis de « langue renforcée », où certains élèves et parents entendaient « soutien aux élèves en difficulté » et d'autres « approfondissement » :

« ...élèves qui n'aiment pas lire, à qui des PP²⁰ ont « vendu » la spé comme du soutien... »

« Beaucoup d'élèves n'ont absolument pas le niveau (et pensaient que c'était des heures en plus pour améliorer leur niveau...) »

« ...la Spé LLCER n'attire qu'exceptionnellement les meilleurs linguistes (qui choisissent davantage les matières scientifiques, comme avant). »

Plusieurs facteurs entrent en jeu, d'abord ce qu'un professeur d'anglais décrit ci-dessous comme « *il faut bien les mettre quelque part* », ensuite les raisons qui, pour chaque élève, motivent le choix des trois spécialités de 1^{ère} et qui sont parfois, des « *choix par défaut* », comme l'indiquent plusieurs collègues :

¹⁸ L3 : 3^{ème} année de préparation à la licence à l'université, année de la licence.

¹⁹ L1 : 1^{ère} année de préparation à la licence à l'université.

²⁰ PP : Professeur Principal.

« ...bien souvent les élèves ont en plus des difficultés en langue (mais il faut bien les mettre quelque part, nous a-t-on dit !) la lecture de 2 oeuvres est illusoire (ils ne lisent déjà pas les oeuvres en français !!) et les oeuvres retenues sont difficiles ; ils ne sont qu'en 1^o !!! pas en post bac ! »

« Beaucoup font ce choix par défaut mais ne savent pas analyser un document. »

Dans un système organisé en fonctions des choix des élèves, et surtout dans le contexte de l'obligation d'abandonner une des trois spécialités en fin de 1^{ère}, il devient inévitable que s'installe une sorte de compétition entre disciplines. Les professeurs de LVER ont très majoritairement (80,5%) l'impression que la spécialité LLCER, chèrement acquise et leur demandant beaucoup d'investissement, sera peu choisie en terminale, d'autant plus, évidemment, que la difficulté du programme de 1^{ère} et son inadaptation au profil de leurs élèves risquent de se conjuguer pour rendre le choix de cette spécialité peu désirable pour beaucoup :

« ...combien vont choisir d'abandonner l'espagnol en Tle ????? Pourquoi devoir abandonner une spécialité en Tle ? Pourquoi ne pas rester à 3 spé ????? »

« Plus de la moitié déjà va laisser tomber... comment faire des économies sur le dos des langues, alors qu'on est déjà à l'os !! cette réforme est une catastrophe pour les élèves comme pour nous ... et je le dis poliment... »

« La majorité des élèves aimeraient continuer la spé en Terminale mais ils ont 2 obstacles : - certains veulent continuer sur un cursus scientifique et sont donc obligés de conserver les mathématiques en spécialité (puisqu'elles ne sont plus dans le tronc commun) en parallèle de la SVT²¹ ou de la physique-chimie. Pas de place pour la spé allemand - certains élèves ont choisi spé anglais ET spé allemand. Cela a été validé en fin d'année scolaire mais fin septembre, il leur a été annoncé qu'ils devraient obligatoirement stopper une des 2 spécialités puisqu'il ne peut y avoir qu'une seule des 2 langues. »

Le discours de cette professeure d'allemand sur les spécialités bilingues est tenu par plus d'un enseignant. Un professeur d'italien témoigne d'une autre normalisation du même ordre dont il a eu vent : *« Une expérimentation au lycée Lesage de Vannes avait été proposée par le Recteur de l'académie de Rennes : les élèves pouvaient choisir 2 langues de spécialité or la direction des examens ayant refusé cette expérimentation, les élèves de 1re sont sommés d'abandonner une des deux langues à la fin de la 1re. »*

L'APLV demande que les enseignements de spécialité soient divisés à parité entre les deux langues des élèves, de manière à permettre le maintien à un haut niveau de l'enseignement du plus grand nombre de langues au lycée, en vue des parcours professionnels futurs des élèves, ainsi que pour soutenir des langues que leur marginalisation en lycée risque de faire disparaître de certains établissements, voire du second cycle, si elles ne sont plus enseignées qu'en LVC, dans des conditions fort problématiques (voir infra). Les statistiques de la DGESCO indiquent que 90,7% des élèves ayant demandé une spécialité LLCER l'ont fait en anglais : l'avenir économique du pays et le développement personnel de nos élèves exigent une plus grande diversification et une volonté ministérielle d'encourager le choix des spécialités LLCER en terminale.

²¹ SVT : Sciences de la Vie et de la Terre.

La frustration des professeurs face à la réalité des enseignements de spécialité est exacerbée par deux facteurs. Le premier est l'attachement qu'ils avaient pour les enseignements hors tronc commun qui existaient avant la réforme de 2019, les LVA et les LELE, enseignements avec lesquels les enseignants de langue commençaient à se familiariser et qu'ils appréciaient :

« Beaucoup trop de littérature. Plus de civi avec possibilité de traiter des sujets d'actualité ! Grosse perte de sens par rapport à la LVA. »

« Les entrées sont trop littéraires, la spécialité pourrait s'intituler LLER ! L'ancienne LVA proposait une entrée bien plus intéressante, par notions, permettant de ne pas négliger la littérature, tout en étant moins restrictive. »

Le second est la somme énorme de travail que le nouvel enseignement de LLCER représente pour les professeurs qui en sont chargés, et qui semble démesurée au regard des risques évoqués plus haut de disparition de la spécialité faute d'un nombre suffisant d'élèves qui la choisissent ou de l'interruption de l'enseignement en classe terminale :

« Le temps de préparation est très important. En effet, tout est à construire et nous manquons de recul et de perspectives sur les évaluations ».

« C'est un enseignement lourd de préparation et il y a peu de supports d'accompagnement pour les enseignants pour l'instant. »

« La LLCER nous a été présentée il y a 2 ans comme un mélange de LVA et de LELE. Or, c'est de la LELE puissance 10. Tout ce que j'ai fait en LVA va partir à la poubelle en fin d'année car je ne pourrai RIEN réutiliser. Je suis ultra déçue... Et, cerise sur le gâteau, le programme va changer tous les 2 ans. Comme à l'agrégation !!!! Donc les professeurs vont passer un été sur deux à préparer ce cours. Et tous les deux ans, on pourra tout jeter. C'est vraiment n'importe quoi. Dans mon lycée, on ne va pas se battre pour faire ce cours. »

« ...renouveler les œuvres tous les deux ans est très agressif vis à vis des enseignants je trouve. »

« Changer à 50% en 1re ET en terminale les programmes de lecture est scandaleux, on ne prend pas en compte la quantité de travail des professeurs de langues : aucune autre discipline ne subit cela. »

Lorsque, malgré tout, le prolongement de la spécialité en terminale est envisagé, les professeurs s'effraient de la situation nouvelle dans laquelle ils (ou leurs collègues) vont se trouver : l'enseignement à un même groupe d'élèves pendant 6 heures hebdomadaires :

« La charge de travail, les exigences, et la répartition des 6 heures (un professeur ou deux ? comment se répartir les tâches ?...) »

« Aucun collègue ne souhaite la prendre car : - charge de travail trop importante - difficile de concilier ambition du prg de spé et niveau réel des élèves et leur motivation (constaté en 1)=> frustration. »

L'ambition ministérielle de transformation du lycée pour mettre les élèves à même de réussir dans l'enseignement supérieur, aussi louable soit-elle, se heurte à la réalité, que l'institution de tutelle méconnaît ou choisit d'ignorer. Et cette réalité est que la réforme du lycée change tout en même temps, les enseignements de tronc commun et les spécialités, les programmes et les types d'épreuves au baccalauréat, la nature de l'évaluation et l'équilibre entraînement-évaluation. De surcroît, 80% des professeurs jugent que le nouveau cadre de travail en LLCER leur a été expliqué mal ou insuffisamment (52,5%) ou pas du tout (27%) par les inspecteurs et/ou les formateurs de leur académie, ce qui de toute

évidence contribue à rendre très difficile l'appropriation de ce nouvel enseignement, exigeant et chronophage. La précipitation du ministère et son incapacité à former de manière efficace les enseignants ont contribué à l'échec devant lequel on se trouve aujourd'hui. L'APLV, qui, depuis le début des consultations sur la réforme du lycée, demande des spécialités LVER diversifiées, en cohérence et en concordance avec les autres disciplines, et construites sur la LVA et la LVB à parité, regrette de ne pas avoir été entendue. Les témoignages des répondants à l'enquête montrent clairement, en effet, qu'un renforcement de l'horaire de LVA et LVB pour davantage d'élèves, y compris les moins littéraires, aurait eu plus de succès auprès des élèves comme des professeurs.

La situation critique des LVC :

La réforme du lycée et du baccalauréat permet aux élèves de conserver une troisième langue (LVC), mais valorise cet enseignement de manière symbolique, puisqu'il ne fait pas l'objet d'une épreuve d'examen et ne compte donc que dans la note de livret scolaire, c'est-à-dire, toutes matières confondues, 5% des coefficients du bac pour la classe de 1^{ère} et 5% en terminale. Un collègue d'italien a fait un calcul précis et découvert que sa discipline, enseignée en LVC, représentait « 0.89% de la note du bac.. »! La crainte de l'APLV est que cette faible représentation de la LVC au baccalauréat ne rende le choix de cette option peu attrayant pour les lycéens. Les remontées des associations de professeurs de langues régionales font état d'une crise des motivations et de la fermeture de nombre de classes. Le sondage de l'APLV, qui concerne toutes les LVC, langues étrangères comme langues régionales, confirme cette perception : 89 des 221 professeurs qui ont répondu aux questions sur la LVC (soit 40%) font état d'effectifs en forte baisse, et 49 (22%) évoquent une baisse légère, alors que par ailleurs, 7,5% des répondants seulement font état d'une hausse des effectifs.

Cette baisse des effectifs est, entre autres facteurs, imputable à la disparition des options dans les séries technologiques, qui a un impact léger sur l'effectif des cours dans 43,5% des cas et important dans 25%. Mais on note également une absence d'effet de compensation LVB-LVC dans 83,5% des cas, ce qui signifie que, face à la concurrence des langues vivantes étrangères mieux diffusées et perçues comme plus valorisées et valorisantes sur le marché du travail, de nombreux lycéens font le choix d'abandonner une langue moins enseignée ou une langue régionale.

Cela a des conséquences graves. D'abord, la réforme met en péril la diversité de l'enseignement des LVER au sein des lycées français, diminuant de ce fait la richesse et l'ouverture culturelle qui existaient dans certains établissements. Elle contribue au mal-être des professeurs, ballottés au gré des effectifs et jamais sûrs de conserver leur poste (un professeur d'italien demande « *d'avantage de stabilité dans les effectifs (pour les LVC, par exemple, un texte officiel qui engage les élèves à suivre le cours pendant trois ans, de façon à ne pas être exposé à des menaces constantes de disparition de la section)* »). Ensuite, elle dévalorise l'expérience culturelle et humaine de lycéens issus de l'immigration ou issus de familles ayant conservé vivace une langue régionale, puisque ces élèves ne peuvent plus valoriser au baccalauréat ce supplément de culture qui leur est propre. Cela est particulièrement le cas dans les séries technologiques, où les élèves issus de l'immigration sont plus nombreux que dans la série générale. Enfin, quand on connaît l'importance symbolique que l'existence d'un enseignement de langues dites rares a pour les autorités des pays où elles sont employées, on ne comprend pas comment la France, qui a des ambitions diplomatiques et est un des piliers de la construction européenne, peut justifier le choix de ne plus enseigner que de manière résiduelle (avant extinction

définitive, puisque certaines langues ne font plus l'objet de recrutements depuis plusieurs décennies) les langues d'importantes diasporas étrangères sur le territoire de la République.

L'APLV défend une diversité dans l'enseignement des langues vivantes au collège et au lycée, parce que personne n'a intérêt au tout-anglais utilitariste. D'abord, pour commercer avec efficacité, il ne suffit pas de savoir négocier un contrat en anglais, il faut aussi pouvoir entrer dans un échange social avec ses partenaires, partager des expériences, des idées, des affects, avec eux, et c'est beaucoup mieux de pouvoir le faire dans leur langue. Par ailleurs, les langues sont un formidable moyen d'observation de l'altérité et d'apprentissage de la tolérance, lorsque, guidé par un enseignant passionné par sa langue et ses cultures, on peut réviser son point de vue francocentré pour envisager d'autres manières de voir les choses. L'anglais, langue de communication internationale, a aussi besoin, pour être enseigné comme une langue de culture et ne pas se réduire à ce qu'on a coutume d'appeler un « globish », d'être confronté aux exigences de programmes culturels riches et diversifiés. Un professeur d'italien résume bien la situation dans son témoignage :

« Je crains que cela ne favorise une langue dominante. Je regrette vivement : - que l'enseignement de spécialité ne concerne pas 2 langues en parallèle. Nous ne formons pas des spécialistes de l'anglais ! L'horaire l'aurait permis. Cela serait allé dans le sens de la construction d'un esprit européen ouvert. - que la LVC soit à ce point négligée : son poids pour l'obtention du baccalauréat est ridicule et risque de démotiver les élèves. »

Une réforme du second cycle qui a du mal à passer :

En données cumulées, une proportion importante (76%) de collègues estiment que l'information sur les nouvelles modalités du bac n'a pas été communiquée de manière suffisante et satisfaisante, alors que de toute évidence cette organisation des épreuves au cours des classes de 1^{ère} et de terminale ne pouvait qu'avoir des répercussions sur l'organisation au quotidien dans les établissements, ainsi que sur la conception même des cours. On peut se demander si, au-delà des questions matérielles entraînées par cette réorganisation des épreuves en cours de formation, nos collègues ne sont pas aussi en demande de sens, et peut-être très frustrés que cette réflexion sur le sens ne puisse pas avoir lieu avec les membres des corps d'inspection. Quelles finalités poursuit-on, qu'est-on censé gagner avec cette nouvelle manière d'organiser l'évaluation ? La question du temps est certainement aussi en cause, en filigrane, dans ces réponses. L'année scolaire a commencé alors que les sujets zéro n'étaient pas disponibles, pas plus que les banques de sujets permettant de préparer les séquences. On le sait bien, lorsque les modalités d'évaluation changent, les pratiques de classe en sont profondément affectées : cela suppose de pouvoir y réfléchir avec assez d'anticipation. Les équipes de conception de manuels scolaires chez les éditeurs ont travaillé d'arrache-pied pour être en mesure de proposer aux enseignants des matériels susceptibles de leur faciliter la tâche, mais tout ce corpus a été manifestement créé à la hâte, et un simple coup d'œil permet de remarquer à quel point tous les manuels se ressemblent, les éditeurs s'étant surtout attachés à « coller à la commande » du ministère qui venait de publier les programmes. À l'époque, les modalités de l'examen n'étaient d'ailleurs pas connues. Les manuels sont pour la plupart organisés en fonction des nouveaux thèmes du programme culturel, et rares sont les équipes qui auront pu prendre le temps de se donner un axe de lecture de ces nouveaux programmes et d'en proposer une approche originale. Cet aspect nous semble assez illustratif de la précipitation avec laquelle a été conduite la réforme, et on n'en devine que mieux le désarroi dans lequel se sont retrouvés plongés les enseignants en charge des classes à examen. Même

si l'APLV défend une professionnalité enseignante qui fasse prévaloir la compétence des enseignants à concevoir contenus, méthodes et modalités d'évaluation, il paraît normal d'attendre de l'administration de tutelle qu'elle soit en mesure d'éclairer les acteurs en ce qui concerne les finalités des nouveaux textes et les attentes en matière de performances du système éducatif. Il semble bien que ce rendez-vous n'ait pas eu lieu.

Les collègues qui ont répondu à la question 29 (La réforme a-t-elle modifié sur certains points votre approche en classe ?) mettent massivement en évidence les répercussions matérielles liées à la multiplication des thèmes culturels à traiter dès la 1^{ère}, aux effectifs souvent chargés, à l'horaire très contraint (rappelons-nous qu'avant Claude Allègre, les horaires en lycée étaient de 3 heures), et au poids de l'évaluation très injustement appelée évaluation en cours de formation, car il s'agit bien d'évaluation sommative, comptant pour l'examen, avec le stress que cela suppose pour les élèves et leurs familles. Dans une grande majorité de réponses, il est fait mention de la nécessité d'aller vite, trop vite, dans l'exploitation des documents authentiques apportés en classe, car il faut enchaîner les séquences afin de couvrir le plus de thèmes culturels possible. Il faut tout raccourcir : utiliser des documents plus courts, et construire des séquences plus brèves, avec ce sentiment d'être constamment en situation de « zapping » :

« Plus de pression sur le rythme des séquences moins de temps pour les débats et répondre aux questions des élèves quand elles sont hors programme- point culturel point de grammaire... »
« Je dois traiter plus de notions, donc j'approfondis moins l'étude des documents... »
« Nous subissons une sorte de pression du fait d'avoir à traiter 6 axes par an. »

Le poids des évaluations est prégnant, dans cette nouvelle donne, et cela a des répercussions sur les rapports entre enseignants et élèves. La pédagogie est également affectée : puisqu'il faut enchaîner des situations finalement assez proches des modalités d'évaluation, la didactique s'appauvrit : des collègues renoncent à la différenciation, d'autres reconnaissent qu'ils laissent moins de place à la créativité, à la dimension ludique pourtant de nature à stimuler les échanges et les productions :

« Le fait qu'il y ait des épreuves dès la 1re nous contraint à entraîner les élèves et à courir après le temps. »
« Le découpage de l'année avec deux évaluations en 1re en langue générale et une en spé nous donne l'impression d'être dans une tension permanente qui est dommageable au rapport avec les élèves. Nous sommes tous sous pression pour traiter au moins quatre notions avant l'évaluation de février. Stress accru et l'impression de ne plus travailler que pour les évaluations, pas le contenu. »
« Curieusement les nouvelles épreuves du bac favorisent l'enseignement frontal au détriment des travaux de groupes. »

La pédagogie de projet, pourtant préconisée dans les textes, est réduite pour pouvoir « tenir » dans l'horaire imparti, chichement partagé entre LVA et LVB. Si l'on veut pouvoir travailler la médiation, mettre en place des démarches à dimension collaborative, le temps très contraint génère frustration et stress chez les élèves comme chez les professeurs. Le libellé des thématiques culturelles étant par ailleurs très ambitieux, les enseignants sont contraints à des arbitrages à la baisse, sans être sûrs que « cela suffira » pour l'examen. Un sentiment de frustration est massivement exprimé dans les réponses qui ont été transmises.

Un nombre important des réponses reçues porte sur des aspects quantitatifs au demeurant assez classiques, tels que les effectifs des classes, les horaires, les moyens matériels, une formation continue qui soit à la hauteur des enjeux, les traitements et salaires... Sans méconnaître, bien entendu, la prégnance de ces remarques et attentes, on retiendra également d'autres remarques, suffisamment nombreuses pour être notées, et lourdes de sens. Elles portent sur la considération, par exemple. On demande au ministère d'avoir de la considération pour les enseignants et le travail qu'ils accomplissent au quotidien. Cette demande est adressée également à la société dans son ensemble. On demande aussi de la cohérence dans la politique éducative, au lieu de la précipitation notée plus haut. On demande de la confiance envers les enseignants, qui se revendiquent parfaitement capables de choisir des thèmes de travail en fonction des besoins réels des classes. On demande que soit reconnue la compétence professionnelle, que soit garantie la liberté pédagogique, que cesse la pression exercée par la hiérarchie. On le voit, c'est de sens qu'il s'agit ici, et dès lors les revendications matérielles mentionnées plus haut prennent toute leur signification : elles constitueraient, si elles étaient satisfaites, autant de manifestations de la considération que massivement les enseignants de langues attendent de leur ministre de tutelle. Travail du sens dans les classes avec assez de temps à y consacrer, sens du travail pour les enseignants qui expriment une grande exaspération, telle est l'équation qui est selon nous en filigrane des différentes réponses apportées par nos collègues à l'enquête de l'APLV.

LA PLACE DU NUMERIQUE AU COLLEGE ET AU LYCEE APRES LES REFORMES DE 2016 ET 2019 :

Majoritairement, les collègues de LVER déclarent ne pas percevoir de différences au sujet de leurs usages pédagogiques du numérique, que ce soit en collège (50,5%) ou en lycée (67%). Douze collègues précisent qu'ils ont toujours utilisé les outils numériques et que la réforme n'a pas changé leurs pratiques : « *J'utilisais déjà beaucoup le numérique avant la réforme* ».

	Collège		Lycée	
	Nbre réponses	%	Nbre réponses	%
Plus qu'avant	164	39,5%	119	22,5%
Moins qu'avant	4	1%	13	2,5%
Différemment	37	9%	44	8,5%
Je ne perçois pas de différences	211	50,5%	357	67%
Commentaires	74	18%	99	18,5%

tableau 4 : réponses aux questions 16 et 30 (En particulier, [la réforme] vous oblige-t-elle à utiliser les technologies du numérique ?)

Douze réponses données aux questions ouvertes émanent de collègues ayant intégré l'usage du numérique dans leurs pratiques d'enseignement, bien avant la réforme. L'un d'entre eux souligne cependant la nécessité de développer l'équipement de son établissement : « *Je ne vois pas de différence si ce n'est qu'il faudrait en réalité un équipement par élève (ordi ou autre)* ».

Pour ces répondants, les pratiques d'enseignement n'ont pas attendu la réforme pour évoluer et intégrer les usages du numérique. C'est ce que confirme un enseignant d'espagnol : « *Ce n'est pas la*

réforme qui m'oblige à utiliser le numérique mais l'évolution personnelle de mes pratiques d'enseignement. Le travail en îlots en fait partie aussi ».

Très peu d'enseignants de LVER déclarent utiliser différemment le numérique : 9% en collège et 8,5% en lycée. Trois réponses seulement sont développées et leur faible nombre n'assure pas leur degré de représentativité. Un enseignant souligne la variété des activités, un autre évoque la possibilité de différencier les parcours d'apprentissage : *« Le numérique permet de différencier les activités proposées en respectant davantage l'hétérogénéité ».*

Enfin pour l'un d'entre eux, la réalisation des tâches finales accorde une place plus importante au numérique ainsi que la mise en œuvre de la classe inversée : *« J'utilise plus le numérique dans les tâches finales ce qui motive les élèves mais leur laisse parfois croire que leurs exigences sont moindres. Je travaille maintenant de temps en temps, lorsque cela s'y prête en classe inversée mais la fracture numérique entre élèves d'un établissement rural est importante et difficilement gérable ».*

39,5% d'enseignants de langues exerçant en collège et 22,5% en lycée déclarent utiliser davantage le numérique depuis la réforme. 40 répondants sur 283 ont développé leur réponse sur ce point.

L'utilisation du numérique s'est développée dans le cadre des activités pédagogiques mais aussi dans le cadre d'activités périphériques à l'enseignement (appel, cahier de textes, saisie de données pour l'évaluation, coordination de projets, correspondance avec l'administration, les parents, les collègues).

Pour ce qui concerne les activités pédagogiques, huit enseignants soulignent l'intérêt du numérique pour stimuler l'intérêt et la motivation des élèves en raison de son aspect ludique, de la diversité des supports utilisés, de la variété des activités proposées et des possibilités d'interaction, ainsi qu'en témoigne un collègue enseignant l'allemand : *« L'utilisation du numérique est indispensable à l'heure actuelle pour dynamiser l'enseignement, proposer des activités qui correspondent aux enfants d'aujourd'hui. Le numérique permet aussi aux élèves de travailler la compréhension orale et l'expression orale à la maison (documents audio mis sur l'ENT²² du collège). Les différentes applications, comme par exemple « learning apps » permettent aussi de rendre l'apprentissage plus ludique, moins rébarbatif et plus efficace, offre également tout un éventail d'activités possibles, ce qui permet de garder l'intérêt des élèves. Le numérique permet aussi d'adapter son enseignement aux différents profils des élèves (différenciation) ».*

Mais si le numérique favorise le travail personnel des élèves (une réponse), il ne rend pas, pour autant, l'enseignement efficace, comme en témoignent cinq répondants : *« Encore une fois, beaucoup plus de technologie pour dynamiser l'enseignement, rendre le cours plus vivant, faciliter les apprentissages...en un sens, c'est vrai mais loin de donner plus d'efficacité à notre enseignement, on mâche le travail des élèves et on leur donne encore plus la possibilité de zapper !!! »*

D'après les déclarations recueillies, l'utilisation du vidéoprojecteur est en hausse, les outils se diversifient : IPAD, manuels numériques, tablettes tactiles. Mais cette palette d'outils relativement récents n'est signalée que par 5 répondants : *« Les manuels numériques sont une bonne chose (moins*

²² ENT : Espace Numérique de Travail.

de poids dans le cartable) lorsque l'informatique de l'établissement fonctionne vite et bien. Sinon on perd vraiment beaucoup de temps pour télécharger et faire avancer le cours. D'autre part, la qualité des équipements informatiques des élèves à la maison ne leur permet pas de consulter les liens numériques des manuels ».

À l'inverse dix réponses soulignent l'aspect chronophage de l'intégration du numérique (lenteur des téléchargements, des connexions, du débit), l'absence de fiabilité des systèmes, l'obsolescence du matériel et les pannes fréquentes. Le coût en temps de travail personnel de la part des enseignants est également mis en évidence : « *Cela me convient sauf que cela empiète encore davantage sur la vie privée ».*

Par ailleurs, cinq réponses pointent le manque de matériel et l'insuffisance de disponibilité des salles informatiques : « *Aucune efficacité car l'équipement est indigne (pannes fréquentes, matériel obsolète, débit trop faible). L'interaction avec les élèves et entre élèves est remplacée par une interaction avec « la machine ». Je suis obligée de venir 30 mn avant le début des cours pour « lancer » l'ordi et n'ayant pas de salle attribuée, à certains cours je passe 10 mn en interaction avec l'ordi (appel, lancement des docs numériques...)* ».

En conclusion, les réformes du collège et du lycée n'ont globalement pas changé les pratiques d'enseignement des langues intégrant le numérique, comme le déclarent la majorité des enseignants enquêtés. Les injonctions institutionnelles valorisant les usages du numérique en classe de langue devraient être accompagnées de l'offre de formation *ad hoc* pour les enseignants, ainsi que des moyens techniques et financiers nécessaires à l'innovation numérique, pour fournir aux enseignants et aux élèves les outils indispensables.

L'état des lieux de l'enseignement secondaire auquel nous arrivons au terme de l'analyse des données récoltées lors de notre enquête auprès de près de 900 professeurs de collège et/ou de lycée est très inquiétant. La réforme du collège de 2016 semble, malgré l'investissement horaire qu'elle représente, n'avoir amélioré en rien la situation dans les classes, puisque 60,5% des collègues considèrent que le niveau des élèves en fin de 3^{ème} a régressé. La réforme du lycée de 2019 est désastreuse. La volonté du ministère de tout changer en même temps, les enseignements, les programmes, l'examen, induit une charge de travail considérable pour les professeurs, qui, dans leur immense majorité, déclarent qu'ils ont été insuffisamment, mal ou jamais informés ou formés à la nouvelle organisation du lycée et du baccalauréat (76%), au nouveau cadre de travail en tronc commun (72%) ou en spécialité (79,5%). Les professeurs des langues autres que l'anglais et l'espagnol se trouvent de plus en plus dans des situations précaires, qui leur imposent des services partagés sur plusieurs établissements, des postes instables, le risque de voir leur discipline disparaître, et, pour éviter cela, comme l'indique un professeur d'italien, « *la nécessité de surnoter pour garder les élèves* ». Les autres professeurs se trouvent face à une situation décrite comme anxigène, déprimante, démotivante, stressante, et le terme de « *burn out* » revient dans plusieurs des commentaires des collègues.

Les réformes mises en place par le ministère ne peuvent rencontrer l'assentiment des professeurs de terrain parce qu'elles ne leur sont pas expliquées ou pas suffisamment, comme nous venons de le voir,

mais aussi parce qu'elles ne font pas sens pour les enseignants chargés de les mettre en œuvre. On a un peu l'impression que le ministère procède par une série de réponses simples, voire simplistes, à des situations complexes et est dans l'incapacité de prévoir les effets annexes des décisions qu'il prend. Les jeunes Français échouent dans l'enseignement supérieur, on crée dès la 1^{ère} des spécialités qui imitent l'enseignement supérieur, avec des programmes qui auparavant étaient du ressort de l'enseignement supérieur. Le pays a des difficultés à conquérir des marchés à l'international, on finance la certification du niveau en anglais des étudiants de BTS ou de L3. Le baccalauréat est devenu trop facile et certains lycéens l'ont en travaillant seuls 3 semaines avant l'examen, on organise des épreuves dès la classe de 1^{ère}. Or, un programme de LLCER trop littéraire et culturel, avec la lecture d'œuvres difficiles, ne peut que démotiver les élèves de 1^{ère} et partant leurs professeurs, qui fournissent un travail énorme, peu valorisé. Or, le tout-anglais est une aberration culturelle, qui fait fi de la diversité dans le choix des langues, gage de réussite et de haut niveau d'enseignement. Or, les E3C²³ ont pour effet que les élèves ne travaillent que les disciplines évaluées, négligeant les autres, et que les professeurs doivent multiplier les entraînements aux épreuves d'examen sur une période plus courte qu'auparavant et ne peuvent de ce fait que négliger la construction des savoirs. L'épreuve très technique de compréhension orale, par exemple, qu'on abordait sans stress en 2^{nde} et en 1^{ère} et qu'on traitait de manière plus intensive en classe terminale, se trouve déplacée en janvier de l'année de 1^{ère}, et les professeurs y consacrent logiquement beaucoup de temps dans les premières semaines de l'année scolaire, au détriment de l'installation sereine dans l'interaction et les apprentissages, qui devrait occuper élèves et professeurs en début d'année.

Revenons pour terminer sur la notion de « saupoudrage », déjà évoquée. La réforme du collège a fait le choix d'un étalement de l'enseignement de LV2 sur trois années, à raison de 2.30 hebdomadaires au lieu de deux années à 3.00. Les professeurs se rendent compte aujourd'hui que, malgré l'augmentation de l'horaire global de cours (7.30 au lieu de 6.00) l'efficacité est équivalente ou moindre, et que cette augmentation ne fait progresser que les meilleurs élèves. Apprendre une langue vivante ne peut se faire que dans le cadre d'une exposition intensive à la langue et d'activités centrées sur la communication d'idées, de réflexions, de sentiments, dans la langue. Cela signifie évidemment que 2.00 ou 2.30 de cours hebdomadaires dans des groupes de 30 ou 40 élèves (et notre enquête montre que de nombreux groupes atteignent cette taille critique) ne peuvent avoir d'efficacité pour l'apprentissage, d'autant plus dans le cas des élèves en difficulté ou moins à l'aise. Le rapport Manès-Taylor de septembre 2018 sur l'amélioration de la maîtrise des langues vivantes étrangères par les jeunes Français se penche sur la contradiction qu'il y a entre le dynamisme des cours de LVER « parmi les plus innovants » (p.19) et le fait que le pays « arrive bien au dernier rang des pays européens quant à la maîtrise des langues étrangères » (p.3) et maintient de fortes inégalités liées à l'origine sociale et au genre. Les auteurs du rapport apportent deux éclairages fondamentaux :

« Les effectifs en France sont parmi les plus élevés d'Europe. [...] L'Estonie a des groupes classes de 15 à 16 élèves, y compris en langues [...]. Les responsables avec qui nous avons échangé ont confirmé que c'est un des facteurs identifiés des très bons résultats scolaires de ce pays. » (p.39).

« La question des horaires de langues vivantes occupe une place centrale dans les préoccupations exprimées par les enseignants. La diminution des heures de la discipline, particulièrement au lycée, est difficilement acceptée. Leur demande porte en priorité sur

²³ E3C : Epreuves Communes de Contrôle Continu.

l'augmentation à trois heures dans le tronc commun, ce qui permettrait de travailler une heure en groupes dédoublés.

La présente mission n'est bien entendu pas opposée à une telle demande tout en étant consciente qu'elle emporte des conséquences budgétaires lourdes qui risquent d'en affaiblir la faisabilité » (p.52)

(https://cache.media.education.gouv.fr/file/Racine/33/4/propositions_meilleure_maitrise_langues_vivantes_998334.pdf).

La mission Manès-Taylor savait bien que le ministère ne tiendrait pas compte de ses remarques sur les horaires. Au contraire, depuis septembre 2018, les DHG ont été réduites, le nombre de postes aux concours de recrutement de professeurs de LVER a continué à diminuer et les effectifs à augmenter. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que la colère et la grogne dominant dans les réponses des professeurs de LVER à notre enquête.



L'APLV remercie les professeurs qui ont répondu à son enquête en ligne.

Elle souhaite rappeler aux lecteurs de cette analyse que son bureau national et son conseil d'administration ne sont constitués que de bénévoles, donc que l'association ne peut continuer à représenter et à défendre les professeurs de LVER que s'ils l'aident à survivre en devenant adhérents de l'APLV. Tous les détails concernant l'adhésion à l'APLV et l'abonnement à sa revue, *Les Langues Modernes*, se trouvent sur le site de l'APLV, www.aplv-languesmodernes.org.

Merci de votre soutien.

ANNEXE : QUESTIONNAIRE DE L'APLV – novembre-décembre 2019

Suite à la mise en place de la réforme du collège à la rentrée 2016 et à celle du lycée et du baccalauréat à la rentrée 2019, l'APLV, afin de mieux étayer ses remarques et revendications auprès du ministère, souhaite disposer d'un état des lieux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales (LVER) en second cycle. Elle propose aujourd'hui aux enseignants de langue, adhérents de l'association ou non, de répondre à un questionnaire en ligne. Merci de bien vouloir diffuser le questionnaire aussi largement que possible. Les réponses sont à adresser à :

Date limite d'envoi des réponses : 31 décembre 2019

RENSEIGNEMENTS D'ORDRE GENERAL

1. Enseignez-vous dans un établissement ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- public
- privé sous contrat
- privé hors contrat
- classé REP ou REP+

2. Combien d'élèves y a-t-il dans votre établissement ?

- moins de 500
- entre 500 et 1000
- plus de 1000

3. Dans quelle ville ?

4. Dans quel département ?

5. Enseignez-vous ?

- depuis moins de 10 ans
- entre 10 et 20 ans
- depuis plus de 20 ans

6. Quelle langue enseignez-vous ?

Si vous enseignez en collège, veuillez renseigner les questions 7 à 18. Si vous enseignez en lycée, commencez à la question 19.

COLLEGE

7. La réforme du collège a prévu un horaire de 4 heures en LV1 en 6^{ème}, puis 3 heures en LV1 et 2.30 en LV2 de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Votre collège respecte-t-il ces horaires ?

Si non, quels horaires sont appliqués ?

Quelle(s) justification(s) est/sont donnée(s) à cette spécificité ?

8. Combien de classes avez-vous personnellement avec un effectif de 25 élèves ou plus ?

9. Quel est votre effectif le plus lourd ?

10. Avez-vous l'impression que, par rapport à avant la réforme de 2016, le niveau des élèves en fin de 3^{ème} ?

- a augmenté
- a régressé

est resté le même

11. Si vous considérez que le niveau a augmenté, est-ce dû à ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- les méthodes d'enseignement
- l'apprentissage de la langue au primaire
- le comportement des élèves
- les demandes de votre direction
- les remarques de votre/vos inspecteur(s)
- les projets spécifiques mis en place
- autres facteurs

Si vous avez coché les cases « les projets spécifiques mis en place » ou « autres facteurs », pouvez-vous détailler ci-dessous :

12. Si vous considérez que le niveau a régressé, est-ce dû à ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- l'horaire
- la taille des groupes
- les méthodes d'enseignement
- le comportement des élèves
- les demandes de votre direction
- les remarques de votre/vos inspecteur(s)
- autres facteurs

Si vous avez coché la case « autres facteurs », pouvez-vous détailler ci-dessous :

13. Si la langue que vous enseignez existe en LV1, avez-vous l'impression que les élèves qui arrivent en 6^{ème} en l'ayant étudiée à l'école primaire sont mieux préparés pour son apprentissage qu'avant ?

14. La réforme du collège de 2016 implique-t-elle pour vous une charge de travail supplémentaire ?

15. A-t-elle modifié sur certains points votre approche en classe ?

Si oui, pouvez-vous préciser ce qui a changé :

16. En particulier, vous oblige-t-elle à utiliser les technologies du numérique ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- plus qu'avant
- moins qu'avant
- différemment
- je ne perçois pas de différence

Si vous percevez une différence, pouvez-vous préciser ce qui a changé et si vous avez l'impression que le changement donne plus d'efficacité à votre enseignement :

17. A-t-elle eu des conséquences sur le nombre d'heures et/ou de postes dans votre discipline ?

- oui, une augmentation
- oui, une diminution
- non, ça n'a rien changé

18. Quels sont les facteurs qui feraient de vous un professeur plus heureux et/ou plus efficace ?

LYCEE

19. La réforme du lycée a prévu un horaire de :

- 5.30 globalisé en LVA-LVB en 2^{nde}, soit 2.45 par langue si on choisit la parité
- 4.30 globalisé en LVA-LVB en 1^{ère} générale, soit 2.15 par langue si on choisit la parité
- 1.00 de LVA, 2.00 de LVB et 1.00 d'ETLV en LVA en 1^{ère} technologique
- 3.00 de LVC en 2^{nde} et en 1^{ère} générale
- 4.00 en spécialité LLCER

Votre lycée respecte-t-il ces horaires ?

Si non, quels horaires sont appliqués ?

Quelle(s) justification(s) est/sont donnée(s) à cette spécificité ?

20. Combien de classes avez-vous personnellement avec un effectif de 30 élèves ou plus ?

21. Quel est votre effectif le plus lourd ?

22. La réforme a-t-elle alourdi les effectifs ?

23. Aviez-vous, avant la réforme, un projet visant à réduire la taille des groupes de langues ?

Si oui, a-t-il été maintenu ?

24. En classe de 1^{ère}, enseignez-vous ?

- uniquement en série générale
- uniquement en série(s) technologique(s)
- en série générale et en série(s) technologique(s)
- je n'enseigne pas en classe de 1^{ère}

25. La nouvelle organisation du lycée et du baccalauréat vous a-t-elle été expliquée par des inspecteurs et/ou formateurs ?

- de manière claire et satisfaisante
- pas assez ou mal
- jamais

26. Le nouveau cadre de travail, par axes, vous a-t-il été expliqué par des inspecteurs et/ou formateurs ?

- de manière claire et satisfaisante
- pas assez ou mal
- jamais

27. La nouvelle conception du programme vous demande-t-elle ?

- plus de travail qu'avant
- autant de travail qu'avant
- moins de travail qu'avant

28. Pouvez-vous réutiliser vos préparations des années précédentes ?

- en général, oui
- quelquefois
- non

29. La réforme a-t-elle modifié sur certains points votre approche en classe ?

Si oui, pouvez-vous préciser ce qui a changé :

30. En particulier, vous oblige-t-elle à utiliser les technologies du numérique ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- plus qu'avant
- moins qu'avant
- différemment

je ne perçois pas de différence

Si vous percevez une différence, pouvez-vous préciser ce qui a changé et si vous avez l'impression que le changement donne plus d'efficacité à votre enseignement :

31. Avant la réforme, dans votre lycée, quelles langues étaient enseignées en « langue approfondie » (ancienne LVA) ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- aucune
- l'allemand
- l'anglais
- l'espagnol
- une autre langue vivante étrangère
- une langue vivante régionale

Si vous avez coché l'une des deux dernières cases, veuillez préciser de quelle(s) langue(s) il s'agissait :

32. Combien étaient enseignées en LELE ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- aucune
- l'allemand
- l'anglais
- l'espagnol
- une autre langue vivante étrangère
- une langue vivante régionale

Si vous avez coché l'une des deux dernières cases, veuillez préciser de quelle(s) langue(s) il s'agissait :

33. Aujourd'hui, combien font l'objet d'un enseignement de spécialité LLCER ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- aucune
- l'allemand
- l'anglais
- l'espagnol
- une autre langue vivante étrangère
- une langue vivante régionale

Si vous avez coché l'une des deux dernières cases, veuillez préciser de quelle(s) langue(s) il s'agit :

34. La réforme implique-t-elle pour vous une charge de travail supplémentaire ?

35. A-t-elle eu des conséquences sur le nombre d'heures et/ou de postes dans votre discipline ?

- oui, une augmentation
- oui, une diminution
- non, ça n'a rien changé

36. Quels sont les facteurs qui feraient de vous un professeur plus heureux et/ou plus efficace ?

LYCEE : CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT SPECIFIQUES

Même si vous n'enseignez pas vous-même dans l'un ou l'autre de ces contextes nouveaux ou rénovés, merci de bien vouloir nous renseigner sur ce qui se passe dans votre lycée.

L'ETLV EN 1^{ERE} TECHNOLOGIQUE

37. Comment l'ETLV est-il organisé ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- les deux collègues fonctionnent indépendamment
- des préparations de séquences se font en commun entre les collègues des deux disciplines
- des évaluations sont menées en commun
- l'enseignement est du co-enseignement

Si vous avez coché la dernière case, pouvez-vous expliquer comment ce co-enseignement fonctionne :

38. Le(s) collègue(s) non-linguiste(s) est-il/sont-ils à même :

- A. de comprendre la langue ?**
- B. de parler la langue (niveau B1 ou B2) ?**
- C. de parler la langue dans un contexte technique (niveau C1 ou C2) ?**
- D. d'évaluer la recevabilité des productions orales des élèves dans la langue ?**

39. Quelle impression avez-vous ou quelle impression vos collègues de langue impliqués ont-ils face à l'enseignement d'ETLV après les premiers mois de cours ?

- satisfaction
- frustration et/ou colère
- autre

Si vous avez coché la case « autre », pouvez-vous détailler ci-dessous :

L'ENSEIGNEMENT OPTIONNEL DES LANGUES (LVC)

40. Est-ce que la/les langue(s) proposée(s) en LVC l'est/le sont dans le cadre d'un EIE ?

41. Le nombre d'élèves qui a choisi l'option est-il ?

- en forte hausse
- en légère hausse
- stationnaire
- en légère baisse
- en forte baisse

42. La langue est-elle enseignée à la fois en LVC et en LVB ?

Si oui, y a-t-il un effet de compensation entre LVB et LVC ?

43. En particulier, le fait que l'enseignement optionnel ne soit pas possible en 1^{ère} technologique a-t-il fait perdre des élèves ?

- non ou pratiquement pas
- quelques-uns
- beaucoup

L'ENSEIGNEMENT DE SPECIALITE LLCER

44. L'horaire est-il ?

- trop lourd
- adéquat
- insuffisant

45. Le nouveau cadre de travail, par thématiques culturelles déclinées en axes, a-t-il été expliqué par des inspecteurs et/ou formateurs ?

- de manière claire et satisfaisante
- pas assez ou mal
- jamais

46. Le programme de LLCER est-il ?

Plusieurs réponses sont possibles.

- bien pensé et réaliste
- intéressant
- très motivant
- trop difficile
- pas très intéressant
- irréaliste
- trop littéraire et culturel

Si votre première impression ou celle de vos collègues concernés est plutôt négative, pouvez-vous expliquer pourquoi ci-dessous :

47. Avez-vous des inquiétudes par rapport à l'enseignement de spécialité LLCER en terminale à la rentrée 2020 ?

Si oui, de quel ordre ?

L'APLV vous remercie de votre participation à cette consultation.