



# Écoles d'entreprise - école du socle

Référentiel MLF/OSUI

Mission laïque française  
Office scolaire et universitaire international



# Écoles d'entreprise - école du socle

**Référentiel M<sub>LF</sub>/O<sub>SUI</sub>**



# Préface

L'école d'entreprise dans l'enseignement français à l'étranger occupe une place particulière : les effets de masse, de temps, d'usage, déterminent des modalités de mise en œuvre spécifiques qui entrent pour l'essentiel dans le savoir-faire construit depuis plus de 40 ans par la MLF. Éphémère par principe, ciblé sur un public, le cursus peut se révéler à la fois discontinu et quasi individualisé. Les conséquences en sont multiples sur la conception de l'espace-temps, la mobilisation du corps enseignant, les relations entre classes d'âge, les modes de transmission, la gouvernance de ces micro-sociétés scolaires. Leur défi est double : organiser le programme français de telle sorte que les apprentissages des élèves soient garantis comme s'ils étaient dans une écologie scolaire banale ; et leur procurer une éducation qui, malgré la fermeture intrinsèque de l'école, ouvre l'enfant sur le monde.

Il ne suffit pas de mettre sur pied une ingénierie propice au bon fonctionnement de ces écoles pour en garantir la réussite, même si toutes les conditions intellectuelles et matérielles sont réunies *a priori* dans ce but. Les évolutions de l'organisation scolaire française, conçues pour une école banale, posent justement le problème non pas de leur adaptation mais de leur application dans les conditions si particulières de l'école d'entreprise. C'est pourquoi il a paru nécessaire d'ouvrir un cycle de réflexions qui permette de mettre à disposition des équipes de ces écoles des outils de mise en œuvre fondés à la fois sur l'expertise française et l'expérience des praticiens de terrain.

Voici donc le premier guide pratique sur le principal levier de changement de l'école française aujourd'hui : le socle. En privilégiant l'interdisciplinaire, l'enseignement des langues, l'évaluation des acquis et l'orientation, ce travail met l'accent sur des éléments clés pour la compréhension du socle commun dans un dispositif où l'ouverture internationale par les langues, et le suivi des élèves sont deux préoccupations essentielles des parents. Les enseignants, souvent polyvalents dans ce contexte, et rompus au travail collégial et interdisciplinaire, font apparaître une face peu connue d'un métier nécessairement flexible et construit sur la disponibilité à l'élève ; ils trouveront ici des repères d'autant plus pertinents qu'ils renvoient à des expériences concrètes, conduites dans des écoles d'entreprise.

La MLF remercie les professeurs, directeurs, inspecteurs qui ensemble ont nourri ce recueil à partir du séminaire qui les a réunis en juillet 2012 au CRDP de Poitiers, avec lequel la MLF entretient de fructueuses relations de coopération.

Jean-Christophe Deberre

Directeur général

Mission laïque française / Office scolaire et universitaire international

# Sommaire



## Introduction ..... 7

L'école d'entreprise : Quelles orientations ?	
Quelles caractéristiques pour l'école du socle ?	7
Les écoles d'entreprise de la MLF :	
une organisation qui se rapproche de l'école du socle	12

## L'école du socle et sa déclinaison ..... 23

### **Les enjeux du socle commun ..... 24**

Présentation du socle commun de connaissances et de compétences	24
La notion de " tâche complexe "	26
Construire un parcours de formation	28
L'autonomie cognitive et l'autonomie politique : objets et moyens d'apprentissage	29

### **Les pratiques interdisciplinaires et pluridisciplinaires ..... 32**

Polyvalence et pluridisciplinarité	32
Histoire des Arts : un enseignement pluridisciplinaire encadré par une équipe plurielle	35
Lettres/Histoire : une bivalence	38
Mathématiques/disciplines scientifiques : une polyvalence des démarches	40

### **La politique des langues ..... 44**

L'enseignement des langues dans le projet d'école	44
Les disciplines artistiques en langue :	
l'exemple du Lycée français - MLF de Stavanger (Norvège)	45
Les activités scientifiques en langue :	
l'exemple du Lycée français - MLF de Stavanger (Norvège)	51
Les activités extra scolaires en langue	53
Les nouvelles épreuves du baccalauréat 2013, les certifications	56

### **Évaluation et validation des acquis ..... 60**

Évaluation et validation : les principes	60
Quelles pratiques d'évaluation et de validation ?	61
Évaluation et validation :	
le livret personnel de compétences et le contrat entre école et collège	62
Validation en primaire, un outil : <i>Cerise Prim</i>	64
Validation en collège, un outil : <i>Cerise Collège</i>	66
L'accompagnement des élèves	68

### **L'orientation ..... 72**

L'ONISEP	72
Les outils proposés par l'ONISEP	76

## Des thématiques nouvelles pour nos écoles d'entreprise ..... 81



### **Le conseil pédagogique et l'école du socle :**

#### **un exemple de mise en œuvre ..... 82**

L'exemple du collège de Richelieu (Indre et Loire)	82
--	----

Dans les écoles d'entreprise .....	83
Les outils numériques de communication avec les parents.....	83
<b><i>La politique éducative et la vie scolaire.....</i></b>	<b>84</b>
Les écoles d'entreprise face aux enjeux de la vie scolaire .....	84
État des lieux de la vie scolaire dans les écoles d'entreprise aujourd'hui :	
pratiques et modalités .....	85
La mixité primaire/secondaire : des problématiques communes.....	86
Quels aménagements du temps? .....	87
La gestion des élèves et le positionnement des adultes .....	88
Quels objectifs dans ce nouveau paradigme de l'école du socle? .....	89
<b><i>Les enjeux de la politique documentaire</i></b>	
<b><i>dans les écoles d'entreprise .....</i></b>	<b>92</b>
Qu'entend-on par politique documentaire?.....	92
L'esprit : plurilinguisme et diversité culturelle .....	93
Écoles d'entreprise et politique documentaire.....	94
L'enquête comme première étape.....	94
Une mutualisation déjà bien amorcée.....	94
<b><i>Quel partenariat pédagogique École/Entreprise?.....</i></b>	<b>95</b>
Rôle local du directeur d'école.....	95
Attitude des enseignants .....	96
Attitude attendue des personnels des écoles d'entreprise.....	96
Recrutement et statut des professeurs conjoints d'agents de l'entreprise .....	97
La perception que les professeurs ont de leur directeur .....	99
<b>Témoignages des écoles .....</b>	<b>100</b>
<b><i>S'intégrer pour réussir .....</i></b>	<b>101</b>
<b><i>Être directeur d'une école MLE</i></b>	
<b><i>associée à une école internationale .....</i></b>	<b>104</b>
<b><i>Diriger une école d'entreprise en base-vie.....</i></b>	<b>106</b>
<b><i>Être directeur dans une école à double cursus.....</i></b>	<b>109</b>
<b><i>Exercer le métier d'enseignant en école d'entreprise .....</i></b>	<b>111</b>
<b><i>Fonctionner avec le CNEP.....</i></b>	<b>115</b>



## > Lexique des sigles utilisés

- AEFE** >  
*Agence pour l'enseignement français à l'étranger*
- APER** >  
*Attestation de première éducation à la route*
- APS** >  
*Attestation " Apprendre à porter secours "*
- ASSR** >  
*Attestation scolaire de sécurité routière*
- B2i** >  
*Brevet informatique et internet*
- BCD** >  
*Bibliothèque centre documentaire*
- Bo** >  
*Bulletin officiel*
- CAPA-SH** >  
*Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap*
- CAPES** >  
*Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*
- Cdi** >  
*Centre de documentation et d'information*
- CE1 ET 2** >  
*Cours élémentaire 1 et 2*
- CECRL** >  
*Cadre européen commun de référence pour les langues*
- CERISE** >  
*espaCE numéRIque de Suivi et d'Évaluation*
- CIEP** >  
*Centre international d'études pédagogiques*
- Cio** >  
*Centre d'information et d'orientation*
- CM1 ET 2** >  
*Cours moyen 1 et 2*
- CNDP** >  
*Centre national de documentation pédagogique*
- CNED** >  
*Centre national d'enseignement à distance*
- CNIL** >  
*Commission nationale de l'informatique et des libertés*
- COP** >  
*Conseiller d'orientation-psychologue*
- Cp** >  
*Cours préparatoire*
- CRDP** >  
*Centre régional de documentation pédagogique*
- DGESCO** >  
*Direction générale de l'enseignement scolaire*
- DNB** >  
*Diplôme national du brevet*
- DNL** >  
*Discipline non linguistique*
- DRH** >  
*Directeur (ou direction) des ressources humaines*
- EIST** >  
*Enseignement intégré des sciences et techniques*
- EPS** >  
*Education physique et sportive*
- ESOL** >  
*English for speakers of other languages*
- IEN** >  
*Inspecteur de l'Éducation nationale*
- IREM** >  
*Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques*
- ITEP** >  
*Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique*
- L** >  
*Littéraire*
- LPC** >  
*Livret personnel de compétences*
- Lv** >  
*Langue vivante*
- MLF** >  
*Mission laïque française*
- ONISEP** >  
*Office national d'information sur les enseignements et les professions*
- OSUI** >  
*Office scolaire et universitaire international*
- PDMF** >  
*Parcours de découverte des métiers et des formations*
- PPC** >  
*Prise de parole en continu*
- PPRE** >  
*Programme personnalisé de réussite éducative*
- PPS** >  
*Projet personnalisé de scolarisation*
- Ps** >  
*Petite section de maternelle*
- Psc1** >  
*Certificat " Prévention et secours civique de niveau 1 "*
- RASED** >  
*Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté*
- SACOCHÉ** >  
*Suivi d'Acquisition de Compétences*
- SIECLE** >  
*Système d'information pour les élèves des collèges et lycées et pour les établissements*
- SRN** >  
*Stages de remise à niveau*
- SVT** >  
*Sciences de la vie et de la Terre*
- TICE** >  
*Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*
- TOEFL** >  
*Test of English as a Foreign Language*
- TOIC** >  
*Test of English afor International Communication*
- TUIC** >  
*Techniques usuelles de l'information et de la communication*
- UNESCO** >  
*Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture*

# L'école d'entreprise : Quelles orientations ? Quelles caractéristiques pour l'école du socle ?

**Définition :** le socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005<sup>1</sup>, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève.

## 1. Les enjeux

**« L'école du socle commun est une école de l'exigence et de l'ambition pour que chaque élève prenne le chemin de sa réussite [...] »<sup>2</sup>**

La création du socle entraîne une nouvelle approche incontournable : le collège n'est plus la propédeutique du lycée général. Son rôle, dans la continuité de l'enseignement primaire, vise dorénavant à mener la totalité d'une génération d'élèves à la maîtrise du socle de connaissances et de compétences.

Dans le préambule de la loi de 2005, le législateur fait état d'une volonté : l'équité. Il est important de rappeler le sens de ce terme : l'équité est un sentiment de justice naturelle et spontanée, fondée sur la reconnaissance des droits de chacun, sans qu'elle soit nécessairement inspirée par les lois en vigueur. L'équité se décline dans deux dimensions :

- l'égalité des chances signifie que quelle que soit l'origine sociale ou culturelle des élèves, il importe de veiller à ce que la situation personnelle ne soit pas un obstacle à la réalisation de leur potentiel éducatif.  
*« L'égalité des chances, c'est le droit de ne pas dépendre exclusivement de la chance ou de la malchance. »<sup>3</sup>*

Pour l'être humain, l'égalité est le principe qui fait que les hommes doivent être traités de la même manière, avec la même dignité, qu'ils disposent des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs.

L'égalité des chances cherche à faire en sorte que les individus disposent des « mêmes chances », des mêmes opportunités de développement social, indépendamment de leur origine sociale ou ethnique, de leur sexe, des moyens financiers de leurs parents, de leur lieu de naissance, de leur conviction religieuse, d'un éventuel handicap.

La qualité du système scolaire est l'un des principaux leviers permettant d'établir l'égalité des chances ;

# Introduction

Raymond Octor

Adjoint au directeur général,  
chef du service de la Pédagogie,  
responsable des écoles d'entreprise

1 - Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

2 - Extraits de la circulaire de rentrée 2012.

3 - André Comte-Sponville, *Guide républicain*, Paris, CNDP, 2004.

- l'inclusion demande un niveau minimal d'instruction pour tous.

*« L'inclusion sociale consiste à faire en sorte que tous les enfants et adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société. »<sup>4</sup>*

**« La France est la championne de la prédestination scolaire en fonction de l'origine sociale. »<sup>5</sup>**

Pour lutter contre cette prédestination, le socle commun doit constituer le « ciment de la Nation [...] un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose de la part des élèves des efforts et de la persévérance »<sup>6</sup>.

Tout enseignant doit se soucier de sa contribution à l'acquisition du socle.

## 2. Les dispositifs indispensables à l'évolution de l'école et à la réussite du socle

### 2.1 L'appartenance à une équipe

Selon le psychopédagogue Roger Mucchielli, l'équipe forme une entité renforcée par le désir de collaborer au travail collectif en s'efforçant d'en assurer le succès. Pour lui, « dans la mesure où comme le disait Durkheim, les valeurs morales sont des valeurs sociales »<sup>7</sup>, il n'est pas étonnant de constater que l'appartenance à une équipe devient rapidement une éthique. Toute équipe possède ses propres normes, valeurs et codes moraux dans lesquels chacun se retrouve, ce qui soude ses membres et crée un véritable esprit d'équipe.

L'esprit d'équipe se cultive et se construit à travers le sentiment d'appartenance à des valeurs dans lesquelles les personnes se retrouvent tout le long de la réalisation d'un but commun. Pour réussir, il convient d'avoir un projet solide et cohérent partagé par tous. Ce projet, qu'il soit pédagogique ou éducatif, est fédérateur du travail de chacun et nécessite que chacun soit conscient de sa mission et de son apport à la réalisation commune<sup>8</sup>.

### 2.2 Un métier revisité

Le socle, par ses objectifs, ses enjeux, ses pratiques nouvelles, oblige à redéfinir et diversifier le métier d'enseignant.

Dorénavant avec la loi de 2005, les enseignants doivent faire évoluer leur métier dans une scolarité obligatoire unifiée. Les logiques professionnelles changent en même temps que la structure scolaire se transforme. La logique de corps (professeur des écoles, professeur certifié, professeur de lycée professionnel) et la logique disciplinaire (une discipline ou deux à enseigner, la polyvalence) s'en trouvent modifiées.

4 - Définition de la Laidlaw Foundation, Toronto (Canada).

5 - Extraits du Bilan des résultats de l'École 2010, Haut conseil de l'éducation.

6 - Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.

7 - Mucchielli (Roger), *Le travail en équipe*, Esf Éditions, Paris, 1996.

8 - Inventaire des conditions de réussite de l'équipe telles que Mucchielli les conçoit : une communication facile entre chaque personne, sans discrimination et sans a priori ; le respect de la parole et la libre expression des désaccords et des tensions ; la non mise en question de la participation affective du groupe ; l'entraide entre tous ses membres ; la volonté d'aider un membre défaillant ; la connaissance des aptitudes et des limites de chacun ; la division du travail par le choix commun d'objectifs librement acceptés ; la définition d'une structure précise si la tâche l'exige et en fonction de cette tâche ; la mutualisation des forces.

Le métier ne peut s'exercer que dans le cadre d'un nouveau développement du travail d'équipe. Les cloisons des classes s'effondrent et chaque enseignant a à voir avec ses voisins. L'élève n'est plus seul dans une discipline face à un professeur omniscient, mais il doit s'appropriier des disciplines dont les contenus et les démarches sont créateurs de savoirs et de concepts à la fois disciplinaires et transversaux. L'interdisciplinarité construit les intelligences et chaque discipline s'intéresse aux difficultés évaluées, partagées et remédiées.

Le temps d'enseignement consiste à mettre en œuvre des pratiques éducatives favorisant la réussite des élèves. Pour cela, les nouveaux dispositifs visent à installer l'aide au travail et le tutorat.

Mais, ces changements profonds de l'exercice du métier d'enseignant entraînent obligatoirement des modifications de l'organisation et de la gestion de l'espace et du temps. Ce nouveau métier suppose que les enseignants disposent d'espaces professionnels de travail et de concertation, d'un environnement matériel et d'outils d'information et de documentation adaptés à ces nouvelles missions. Les bureaux par discipline et la salle des professeurs sont indispensables pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques et de nouveaux services.

La relation entre les enseignants et les parents elle aussi évolue. Le temps et l'espace cloisonnés entre les parents et les équipes éducatives ne sont plus acceptables. L'enfant au centre du dispositif scolaire suppose des rencontres entre les acteurs de l'éducation et de l'instruction de l'enfant. Informer et expliquer aux parents comment leurs enfants apprennent et se forment sont devenus une nécessité.

En retour, pour les enseignants, connaître les intérêts, les goûts et les difficultés de l'enfant dans son développement est aussi nécessaire pour mieux l'accueillir et l'accompagner à l'école.

### *2.3 Le pilotage des établissements : l'affaire de tous*

Un processus de pilotage est un ensemble d'activités destiné à établir et déployer les lignes directrices d'une organisation, à contrôler et corriger ses activités et à analyser et améliorer son fonctionnement. Le pilotage n'a de sens que s'il existe un projet construit ensemble dans lequel chacun peut s'identifier dans sa mission et dans son action comme un acteur responsable (du latin *respondere*, se porter garant).

Cette responsabilité se décline en mettant en place un pilotage rigoureux porteur d'une mise en œuvre coordonnée et efficace. Le discours du chef d'établissement est cohérent et mobilisateur. Sa responsabilité s'accroît notamment dans l'affectation des enseignants dans l'établissement. Le pilotage est partagé et le chef d'établissement s'appuie sur des échelons intermédiaires, responsables de projets ou d'actions, régulièrement rappelés à l'ensemble de l'équipe et évalués.

Dans ce nouveau contexte, il convient dorénavant d'octroyer aux établissements des marges de responsabilité dans l'organisation pédagogique et éducative.

Dans ce nouveau mode de pilotage, le chef d'établissement directeur d'école (*primus inter pares*) a un rôle déterminant : il doit être le créateur d'un environnement dont enseignants et élèves tirent le meilleur parti. Il montre la voie. Manager et organisateur, il favorise, encourage, stimule l'initiative et l'autonomie des enseignants et des équipes. Pédagogue et animateur, il impulse et met en œuvre les conseils, les concertations, les comités, les ateliers, les projets. Directeur des ressources humaines, il assure la gestion des moyens matériels et humains au service de la réussite des élèves. Enfin, il est le premier acteur du suivi des élèves et de la continuité pédagogique. Il construit des outils de connaissance des élèves. Il mesure et évalue, avec ses enseignants, l'évolution de la maîtrise du socle par les élèves. Il met en place le livret scolaire et le livret personnel de compétences et veille à la bonne articulation entre les programmes et les évaluations.

### 3. Un enseignement enrichi et diversifié : d'autres voies pour permettre aux élèves d'apprendre

La mise en place du socle ne peut se réaliser avec succès que si les équipes enseignantes s'en parent et revisitent leurs modalités de travail.

Les enseignants collaborent dans le cadre du décroisement des disciplines en s'appuyant sur des dispositifs déjà essayés comme les expériences des « Travaux croisés », les « Itinéraires de découverte », les « Travaux personnels encadrés », et « l'Histoire des Arts ».

Tous ces éléments de la réforme de 2005 ont engagé les équipes dans le travail commun, dans la constitution d'équipes pluridisciplinaires. Sur ces acquis, les enseignants développent de nouvelles stratégies au service des apprentissages montés autour de projets de recherche, d'exposés, de débats articulant des interventions complémentaires.

L'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 est encore trop confidentiel. Chaque équipe doit s'emparer de cette opportunité : « *Le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire* ».

La mise en œuvre de pluralités de cheminement pédagogique doit permettre aux élèves d'acquérir les compétences du socle. Il faut maintenant

revisiter les organisations de groupes d'élèves (par exemple : groupes de compétences inter classe non figés, mise en place de passerelles). La différenciation devient une priorité à l'intérieur d'un groupe de cohésion travaillant autour d'un même projet.

Les démarches sont fondées sur des activités pratiques, bases de la construction conceptuelle. Les démarches inductive, déductive, l'approche par essais erreurs sont mises en œuvre selon les disciplines. Les travaux font appel à toutes les formes d'intelligence (habiletés manuelles, activités corporelles, productions concrètes, rendus de projet, débats, *etc.*).

Les entrées dans les apprentissages font appel au disciplinaire, à l'interdisciplinaire, au transversal. Les ateliers d'aide, d'accompagnement ou de tutorat diversifient les supports en s'appuyant sur des diagnostics précis des besoins des élèves. L'aide ne peut être une simple reprise d'un cours mal compris ou mal « digéré ».

Les activités d'ouverture de l'esprit, d'appel à la sensibilité sont mises en œuvre dans le cadre d'ateliers artistiques, culturels, sportifs. Tout ce qui permet à l'élève de disposer d'un socle de réussite devient le point d'appui pour d'autres apprentissages et un outil de valorisation de l'élève.

La construction de l'estime de soi demeure la priorité des enseignants si l'on veut que les élèves entrent dans les apprentissages avec succès.

L'organisation scolaire est au service des élèves. La prise en charge éducative est effective et continue depuis le moment où ils arrivent à l'école jusqu'à celui où ils la quittent. Les conditions matérielles d'accueil et une présence plus forte des adultes est une garantie de l'accompagnement permanent dont les élèves ont besoin.

#### 4. L'école d'entreprise : une organisation prototypique de l'école du socle

À la suite de cette présentation de l'école du socle, nous pouvons mieux définir nos objectifs à l'intérieur de ce cadre institutionnel.

Spécifiques par leur organisation, leur encadrement, leur implantation et leurs enjeux, les écoles d'entreprise disposent de tous les ingrédients pour être de solides écoles du socle sous réserve d'améliorer leurs dispositifs en s'emparant des thèmes cités ci-dessous pour fixer leurs objectifs de progrès à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage partagée et vécue par tous (élèves, enseignants, parents, entreprise) :

- les rythmes scolaires (la semaine scolaire, les alternances enseignement-permanence-activités culturelles) ;
- la politique des langues (un cursus en langue cohérent, des

priorités en fonction du pays, des parcours scolaires adaptés à des élèves qui en général seront dans l'école pendant trois ans);

- le projet d'école ou d'établissement qui intègre l'ensemble du socle;
- le conseil pédagogique du socle, outil de réflexion, d'invention, de partage qui concerne tous les niveaux;
- l'adaptation de la vie scolaire dans ces écoles à faible effectif où se côtoient de jeunes enfants et des adolescents (la note de vie scolaire est un outil de la construction citoyenne; elle n'a de sens que si l'élève en connaît les enjeux);
- la politique documentaire (les installations et les équipements possibles; les activités de recherche en lien avec les disciplines ou les projets, le rôle des enseignants dans la gestion de la documentation et de l'information);
- l'accompagnement de l'orientation : une priorité pour ces élèves et ces parents, loin de l'information, et qui sont toujours dans l'inquiétude quant à l'avenir de leurs enfants;
- les espaces, qui ne peuvent se limiter à la classe de l'enseignant, à la salle des professeurs et à la cour (il convient de s'interroger sur les besoins des professeurs et des élèves pour mieux apprendre tout en gagnant en autonomie);
- la place des professeurs du second degré dans l'enseignement avec le CNED, qui interroge toutes nos écoles.

## Les écoles d'entreprise de la M<sub>LF</sub>, une organisation scolaire qui se rapproche de l'école du socle

### 1. La M<sub>LF</sub> et le réseau des écoles d'entreprises : objectifs et enjeux

La Mission laïque française (M<sub>LF</sub>) est une association loi 1901 reconnue d'utilité publique et à but non lucratif. Son but est la diffusion de la langue et de la culture françaises à l'étranger. Acteur privé de l'enseignement français à l'étranger, elle gère 126 établissements soit en pleine responsabilité, soit par convention, soit dans le cadre d'activités de coopération.

L'originalité de la M<sub>LF</sub> est son réseau d'écoles d'entreprises. Du fait de son statut, la M<sub>LF</sub> a la souplesse et la disponibilité nécessaires pour répondre de manière rapide et fonctionnelle aux demandes des entreprises françaises qui développent des activités industrielles et énergétiques dans le monde. Leur souci est lié à la possibilité d'expatrier leurs cadres en famille. Pour ce faire, ils doivent assurer à ces personnels en mobilité une scolarisation à la française qui permette un retour dans les

écoles françaises sans obstacle et sans difficulté (en France ou dans d'autres pays).

La MLE a cette compétence de créer des écoles ou des sections françaises, et de recruter les enseignants français titulaires de l'Éducation nationale qui seront détachés dans ces établissements.

La durée d'existence de ces écoles est liée à la durée de l'implantation de l'entreprise dans le pays.

## 2. Fonctionnement d'une école d'entreprise et mise en relation avec l'école du socle : les facteurs favorisants

L'école d'entreprise scolarise des élèves de la maternelle à la terminale dans des écoles dont les effectifs varient de quatre ou cinq élèves à plus de 150 élèves.

Ces écoles suivent les programmes français et présentent leurs élèves à tous les examens français.

Les enseignements se font en direct ou par le Centre national d'enseignement à distance (CNEd), particulièrement en collège et en lycée.

Des enseignants du premier et du second degrés sont recrutés pour assurer les cours aux différents niveaux.

Ces écoles adoptent un mode de fonctionnement qui présuppose ce que pourrait être l'école du socle.

### *2.1 Un seul espace scolaire qui peut comprendre la filière internationale de l'établissement d'accueil*

Les élèves fréquentent un établissement unique dont les enseignements sont assurés sur l'ensemble de la scolarité.

Dans ces écoles, pendant leur scolarité, les élèves sont peu confrontés aux ruptures dues à des changements d'établissement (passage école-collège-lycée), aux changements nombreux de professeurs (un enseignant peut traiter deux à trois disciplines) et aux déplacements géographiques (les salles sont en général dans le même établissement).

D'autre part, l'intégration des élèves français dans les classes de l'école internationale favorise leur intégration sociale grâce à un contact avec des jeunes de leur âge. Cette intégration contribue parallèlement à un apprentissage rapide des langues de communication avec les pairs.

### *2.2 Une équipe éducative élargie*

Le corps professoral est constitué d'enseignants de statuts différents :

professeurs des écoles, professeurs certifiés, professeurs de lycée professionnel, professeurs agrégés et enseignants recrutés localement.

À leur tête, le directeur (recruté pour son expérience du pilotage d'équipe) gère l'établissement dans sa totalité : accueil des parents, réunion et concertation avec les enseignants, gestion administrative et financière, mise en place et animation des différents conseils (conseil d'école, conseil pédagogique inter-degrés), *etc.*

Les enseignants, quel que soit leur statut, sont recrutés sur un profil de poste élaboré par le directeur de l'école en lien avec le siège de la MLE et le directeur des ressources humaines (DRH) de l'entreprise, en fonction des besoins des élèves scolarisés. Le nombre d'élèves et leur niveau déterminent la structure de l'école et les besoins en enseignants. Les effectifs étant faibles dans certains niveaux, il est impossible de pouvoir recruter dans toutes les disciplines du second degré. Aussi les profils permettent de mieux cibler des enseignants qui ont des compétences dans plusieurs domaines : capacité à enseigner plusieurs matières, à prendre en charge l'enseignement des langues, à assurer les certifications liées à la validation du socle, à développer des activités péri-éducatives, *etc.*

Pour le lycée, souvent l'école fait appel au CNEP. Dans cette situation, les professeurs du primaire et du secondaire exercent à la fois comme enseignants en direct et comme répétiteurs de plusieurs disciplines. Ainsi, les enseignants peuvent, par leur pluridisciplinarité et leur polyvalence, permettre les transferts méthodologiques d'une discipline à l'autre et renforcer, dans les différents cours ou ateliers, les apprentissages notionnels et procéduraux.

### *2.3 Une seule salle des professeurs*

Dans les écoles d'entreprise, la salle des professeurs est unique et rassemble donc tous les enseignants quel que soient leur statut et leur grade.

Cette salle est équipée d'ordinateurs, ce qui permet de disposer des logiciels d'évaluation du socle (livret personnel de compétences) et du cahier de textes numérique. Les professeurs peuvent y travailler à leur préparation, effectuer leurs corrections, construire ensemble leurs outils.

Les élèves s'y rendent et peuvent solliciter leurs enseignants pour des aides, des demandes de précisions sur leur travail.

C'est un lieu d'échanges, de débats, de partage de pratiques et de réflexions communes sur les élèves, leurs difficultés et leurs réussites.

Les professeurs y travaillent hors des heures de cours (pour des raisons de difficultés de déplacement par exemple) et sont aussi disponibles pour d'autres activités dont l'animation et l'organisation de la vie scolaire.

### 3. Les axes de développement de l'école du socle

#### 3.1 Le livret de compétences : un outil de pilotage du socle

Dans toutes les écoles d'entreprise, le livret individuel de compétences est élaboré et utilisé de façon variable.

Les inspirations sont diverses : utilisation de livrets du commerce, de livrets élaborés par les équipes ou repris de circonscriptions d'inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN). D'autres écoles utilisent un livret numérique en ligne du type *SACoche* (Suivi d'Acquisition de Compétences) ou *Cerise* (espaCE numéRIque de Suivi et d'Évaluation). Une réflexion est en cours pour généraliser l'utilisation du livret du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Poitiers (*Cerise*) car pour ces familles qui se déplacent régulièrement d'un chantier à un autre, ce livret hébergé à Poitiers est utilisable partout dans le monde, et leur offre une garantie de continuité et de suivi de la construction des compétences et du socle. D'autre part, lors du retour dans une école française, les données peuvent être transférées sur Sconet<sup>9</sup>. Enfin, ce document est sécurisé et protégé conformément à la loi du 6 août 2004<sup>10</sup>.

Les enseignants remplissent régulièrement ce livret qui est soit remis aux familles (chaque bimestre ou trimestre), soit consulté en ligne. Un code d'appréciation est en général élaboré (« acquis », « à consolider », « à retravailler », *etc.*). Les parents peuvent ainsi suivre la construction des compétences des trois paliers du socle.

Pour les écoles intégrées à des écoles internationales, certaines disciplines sont assurées en anglais, et les élèves reçoivent des « *progress reports* » très détaillés.

Ces livrets de compétences sont souvent complétés par un dossier d'évaluation qui précise les compétences travaillées et évaluées en phase avec la programmation disciplinaire. Afin de permettre une meilleure lecture de la part des familles – et à leur demande – des notes chiffrées complètent l'information des parents (au CM et au collège).

Les élèves sont évalués formellement trois fois par an, et à la suite de chaque évaluation, les parents rencontrent les professeurs.

Les évaluations nationales sont mises en œuvre dans l'ensemble du réseau MLEF et les résultats sont toujours supérieurs aux moyennes françaises.

#### 3.2 L'équipe éducative : un encadrement polyvalent et des pratiques pluridisciplinaires

La force de ces écoles est la réflexion permanente de tous autour de la mise en œuvre des programmes et des projets pédagogiques.

9 - Depuis 2012, le logiciel Sconet se nomme SIECLE (Système d'Information pour les Élèves des Collèges des Lycées et pour les Établissements).

10 - Loi n° 2004-801 du 6 août 2004 relative à la protection des personnes physiques à l'égard des traitements de données à caractère personnel et modifiant la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés.

Majoritairement, l'équipe se réunit une fois par semaine ou toutes les deux semaines, soit par niveau scolaire (primaire/secondaire) soit en inter degrés. On traite de nombreux points : progrès des élèves, gestion de classe, projets éducatifs, vie de l'établissement, programmes et progressions, vie scolaire.

Une part importante de ces réunions est consacrée à la construction en commun des outils d'acquisition des compétences et des protocoles d'évaluation. La continuité des apprentissages est au cœur de la réflexion.

Les faibles effectifs et le fort taux d'encadrement permettent de mettre en place des organisations et des stratégies pertinentes pour les élèves.

Les professeurs intervenant sur plusieurs niveaux et enseignant plusieurs disciplines peuvent mieux situer les élèves dans leur progression et donc mieux favoriser les constructions méthodologiques et procédurales de leurs élèves.

L'aide aux élèves en difficulté est prioritaire. Elle est mise en œuvre en faisant appel à l'ensemble des enseignants qui déterminent les meilleures stratégies d'intervention en fonction des besoins des élèves. La polyvalence des enseignants est un atout fort d'accompagnement.

En dehors des heures de cours, les élèves bénéficient de l'accompagnement personnalisé, de l'aide aux devoirs et d'activités éducatives et culturelles.

Le dialogue permanent avec les familles contribue à l'instauration d'un suivi de l'élève grâce aux échanges réguliers parents-professeurs. Ces moments de rencontre permettent aux parents de mieux comprendre le travail de l'élève, de connaître les résultats des évaluations, et encouragent les parents à accompagner leurs enfants en s'appuyant sur le cahier de textes numérique en cours de généralisation dans les établissements.

Dans ces écoles, le temps d'encadrement des élèves est supérieur aux horaires de référence en France et permet aux élèves d'alterner différents types d'activités au service des apprentissages disciplinaires, mais aussi transversaux (culture, sport, *etc.*).

### *3.3 L'apprentissage des langues*

L'apprentissage des langues s'appuie sur la devise de la MLE, « deux cultures, trois langues ».

Tous les directeurs développent dans leur école une réflexion sur la mise en place de l'apprentissage des trois langues : français, langue nationale et anglais.

Selon les établissements, la langue nationale est offerte soit sur le temps scolaire (statut obligatoire), soit dans le cadre des activités périscolaires (statut facultatif).

Les enseignements de langue sont encadrés par des professeurs certifiés, des professeurs des écoles habilités ou des recrutés locaux locuteurs natifs.

Dans le premier degré, le temps consacré aux cours de langues est souvent majoré, particulièrement en anglais.

Dans certaines écoles, des classes bilangues sont mises en place en 6<sup>e</sup> avec introduction d'une deuxième Lv1 et d'une Lv2 en 4<sup>e</sup> (chinois, espagnol ou autre, selon les contextes).

Un environnement linguistique complémentaire est offert grâce à la création d'un espace « langue nationale et anglais » (littérature et documentaires) dans la BCD et à l'abonnement à des revues dans ces langues.

Dans les emplois du temps, les enseignements sont programmés en barrettes pour favoriser le travail par degré de maîtrise des activités langagières (selon le cadre européen commun de référence pour les langues [CECRL]). Les groupes sont donc constitués en fonction du niveau de maîtrise des capacités langagières et non en fonction de l'âge.

Certaines écoles offrent les certifications en anglais de Cambridge Esol.

Peu à peu les enseignants font appel à l'usage des techniques usuelles de l'information et de la communication (Tuic) pour augmenter le temps d'exposition aux langues et développer l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages (sites Internet, blogs, baladodiffusion, *etc.*).

Le partage de certains enseignants avec l'école internationale d'accueil permet aux élèves de réinvestir leurs acquis soit pendant les cours, soit dans des activités d'échanges lors des sorties pédagogiques, soit encore au cours d'activités culturelles et sportives.

Pour les élèves arrivant de France et ayant un niveau faible en anglais, des ateliers sont organisés afin de les mettre à niveau (*English as a second language*).

Pour éviter des surcharges d'emploi du temps, certains directeurs introduisent des enseignements de disciplines en langue autre que le français, principalement l'anglais.

Des ateliers théâtre sont organisés en langue française, nationale et/ou anglaise et débouchent sur des spectacles présentés aux parents et parfois aux élèves des autres écoles internationales.

### 3.4 Le pilier 6 : la construction des compétences sociales et civiques

Le pilier 6 est souvent abordé dans des projets d'activité ou dans le cadre de la mise en œuvre de l'éducation citoyenne et forme un axe important du projet d'établissement.

L'élaboration du règlement intérieur, des règles de vie de classe et de conduite, participe à cette construction individuelle.

Les réflexions sont menées au cours de débats, et dans certaines situations, la comparaison entre les règles de vie de l'école française et celles de l'école d'accueil permet la prise de conscience des conduites de chacun et des débats sur les postures et le respect des règles, les droits et les devoirs de chacun dans la classe et dans l'école, la compréhension d'autres fonctionnements sociaux et culturels.

Des exposés préparés en équipe sur des thèmes citoyens donnent lieu à débat et à prise de décisions. Ils participent à la construction de l'altérité et au respect des différences.

Ces travaux servent en même temps à l'évaluation de ces compétences.

Parallèlement, les conseils des élèves favorisent l'expression orale, la prise de parole, et conduisent à la compréhension de la démocratie dont chacun s'approprie les règles, apprend à les respecter et à les faire respecter.

Citons quelques projets qui participent à cette acquisition : le Concours des droits de l'enfant, *Cuisines du monde*, les clubs UNESCO, la Course contre la faim, l'éducation à l'environnement, *Fais-moi lire où tu vis*, *Défis technologiques*, *Rallye mathématiques*.

### 3.5 Le pilier 7 : la construction de l'autonomie et de l'initiative

La configuration des classes est telle que les enseignants doivent alterner leur présence auprès des élèves.

Ceux-ci sont amenés à travailler seuls à la fois pour l'appropriation des notions et pour les exercices (particulièrement avec les cours du CNEP). Ils en développent des compétences qui les rendent rapidement autonomes. Dans ces situations, l'intervention de l'enseignant au collège se fait à la demande de l'élève, ce qui favorise la compréhension et la construction des savoirs.

Des projets pédagogiques concourent à la construction des savoirs disciplinaires et méthodologiques tout en travaillant à l'amélioration de l'expression orale et écrite des élèves en français et en anglais (selon les thèmes abordés) : le concours Kangourou, *Rallye lecture*, la Journée des sciences, des expositions thématiques et artistiques faisant suite à des sorties et des visites, la réalisation de spectacles en plusieurs langues, *etc.*

Toutes ces activités supplémentaires, de la même manière que pour l'histoire des Arts, engagent les élèves dans des travaux de recherche seuls ou en petits groupes et participent à la prise d'initiatives et à l'autonomie.

### *3.6 Les certifications et la validation du socle*

Les certifications liées à la validation du socle sont mises en œuvre en fonction de l'environnement et des ressources offertes localement.

Elles s'appuient sur les documents de suivi des compétences par cycle : B21 (décrit dans la compétence 4 du palier 3) et pour l'apprentissage d'une langue étrangère sur le CECRL (compétence 2 du palier 3, niveau A2). Pour l'anglais, les élèves dépassent souvent le niveau A2.

Pour les attestations scolaires de sécurité routière premier et second niveaux (ASSR 1 et 2) et l'attestation de première éducation à la route (APER), les enseignants utilisent les outils ministériels.

Les entreprises contribuent à la mise en place de certains enseignements. Par exemple, les médecins de l'entreprise peuvent organiser une formation amenant à la validation du certificat « Prévention et secours civiques de niveau 1 » (Psc1) ou de l'attestation « Apprendre à porter secours » (Aps).

Les parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) sont organisés avec les responsables d'entreprises.

Pour les écoles qui ont des élèves en 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>, des préparations aux épreuves du DNB sont mises en place et complètent les cours, surtout dans les écoles intégrées à des écoles internationales.

Le socle est validé, mais à l'étranger les directeurs ne sont pas en mesure de basculer les résultats dans Sconet<sup>11</sup>. Ils sont donc amenés à réaliser un document interne de validation qui peut être attesté par le conseiller de Coopération et d'Action éducative et culturelle.

## 4. Les difficultés

### *4.1 Le faible effectif d'élèves et leur distribution sur l'ensemble des niveaux*

Tout d'abord, les effectifs réduits nécessitent de passer d'une réflexion de classe à une réflexion d'école, ce qui oblige chacun à partager toutes les informations sur les élèves et leurs compétences, sur les programmes et les progressions.

Face à cette nécessité, demeure l'obstacle de la durée de présence des élèves et des enseignants dans l'école. En moyenne, le contrat d'un expatrié d'entreprise (comme celui de nos enseignants) dure trois ans, et l'élève doit pouvoir s'adapter rapidement dans sa nouvelle école.

11 - Voir note n° 9.

Pour la construction des compétences transversales, les interactions entre les élèves sont faibles, ils sont parfois seuls ou à deux dans le niveau. La rotation des familles permet de renouveler les échanges entre les élèves.

Le retour dans des classes normales pose parfois des difficultés à ces élèves habitués à des relations directes à l'enseignant, à des travaux en petits groupes, à des pratiques de dialogues et d'échanges avec tous, à des parents plus présents, mieux reçus par l'équipe enseignante.

#### *4.2 Les enseignants et la diversité de leurs compétences : ressources et limites*

Les compétences professionnelles des enseignants doivent obligatoirement être nombreuses, partagées et mises en synergie avec l'ensemble du corps professoral.

Leur charge de travail est lourde et dépasse, conformément au contrat de travail, l'obligation réglementaire de service liée à leur statut.

Il faut donc recruter des personnels très disponibles, qui soient au fait des réformes et opérationnels dès l'arrivée dans l'école, qui aient des savoir-faire dans de nombreux domaines (informatique, langues étrangères, pratiques culturelles et sportives), et la connaissance du CNEd.

Le nombre réduit d'enseignants ne permet pas leur participation aux actions de formation de la zone (pas de remplacement possible, coûts trop importants pour les déplacements).

Certains enseignants peuvent vivre mal, dans ce type d'école, l'isolement et le manque de concertation avec l'extérieur. Le métier suppose des temps de ressource, de récupération, ce qui est parfois difficile en raison du cadre de travail très contraint, particulièrement dans les bases vie. Même à l'intérieur d'une école internationale, les rencontres ne sont pas toujours aisées. Cette particularité contribue à la nécessaire mobilité.

#### *4.3 La gestion du temps et l'organisation des emplois du temps*

La mise en place des emplois du temps est difficile car les élèves suivent des enseignements dans l'école internationale et sont soumis à l'apprentissage des programmes nationaux qui ne sont pas toujours en phase avec les programmes français.

Au départ, il est donc important que les disciplines d'enseignement de chaque établissement soient clairement identifiées pour chaque partie des programmes et que les savoirs et les compétences soient partagés, avant d'être répartis entre les deux institutions.

La gestion des emplois du temps entre la partie française et la partie

nationale pose parfois des problèmes d'organisation si l'on veut que les élèves français puissent suivre le programme français dans les disciplines de base.

#### 4.4 Évaluation, validation

Au niveau de l'évaluation et de la validation, plusieurs difficultés gênent la construction du socle :

- la mise en place des livrets est commencée, mais la difficulté reste bien un problème de culture entre le premier et le second degré, même si elle est compensée par le travail en commun à tous les niveaux et dans toutes les disciplines de l'ensemble de l'équipe éducative. Dans ce contexte, les professeurs des écoles sont une ressource importante de formation des enseignants du second degré ;
- l'évaluation continue et l'évaluation formelle (en général en fin de trimestre) sont mises en œuvre. La difficulté réside dans la définition des indicateurs, dans la relation entre note de contrôle et compétences. La MLF va mettre en place le livret *Cerise* qui permet le suivi individualisé, l'ajout, le retrait ou la réécriture de certains items pour mieux répondre aux réalités pédagogiques des élèves des écoles d'entreprise ;
- la pluralité des évaluations (cours en direct, CNEd, cours dans l'école d'accueil) pose la question du livret personnel de compétences : comment chacun peut-il compléter sa partie ? Il y a souvent incompatibilité entre le calendrier de correction du CNEd (qui n'utilise pas le livret) et les autres évaluateurs. Parallèlement, les parents demandent des notes chiffrées qui leur paraissent plus lisibles que le livret de compétences. Les professeurs doivent donc jongler entre les divers modes d'évaluation ;
- les élèves à besoins spécifiques : l'analyse des difficultés, le diagnostic ne sont pas faciles à réaliser ; il n'y a pas souvent d'enseignants spécialisés capables de mener cette investigation. D'ailleurs, pour le recrutement futur, la MLF réfléchit à l'embauche de candidats titulaires du Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ;
- l'orientation est difficile à construire en raison de l'absence de personnel qualifié. Les écoles d'entreprise utilisent essentiellement les services de l'ONISEP (*Mon orientation en ligne* ou le *web-classeur*, par exemple) ;
- certaines compétences ne peuvent être validées selon l'implantation de l'école : savoir nager, APS, APER ;
- les examens (Brevet national des collèges) sont réalisés dans la

quasi-totalité des écoles mais l'éloignement des centres d'examen souvent situés dans les lycées français de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) de la capitale génèrent du stress et des coûts ;

- la validation du socle via Sconet<sup>12</sup> est impossible à l'étranger. Une réflexion est menée pour l'utilisation de *Cerise*. Avec la direction générale de l'Enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale (DGESCO), la MLEF devra trouver des ententes pour que les élèves ne soient pas lésés.

## Conclusion

Au cours de cette introduction, nous avons essayé de mettre en parallèle une organisation scolaire particulière et les recommandations du ministère pour la construction de l'école du socle commun de connaissances et de compétences.

Les écoles d'entreprise de la MLEF, totalement financées par une ou plusieurs entreprises, bénéficient partiellement d'une liberté de gestion des emplois du temps, d'une souplesse de l'organisation des services des personnels qui favorise la pluridisciplinarité et la polyvalence, de locaux accueillants, d'un engagement très fort de tous.

Les enseignants et le directeur ont par ailleurs une forte contrainte : l'obligation de communication permanente avec les parents sur la scolarité des enfants afin de relativiser les tensions que peuvent générer les changements d'école réguliers. Les enseignants sont parfois soumis à une certaine pression. La solidarité dans l'équipe et la qualité de la relation entretenue avec les directeurs généraux permettent d'éviter des dérapages.

La piste innovante transférable que proposent les écoles d'entreprise de la MLEF, est probablement cette liberté d'innovation qui va de pair avec la contrainte de résultats (communes à tous les établissements scolaires) mais qui s'exerce, dans ces écoles, dans un cadre différent, par un déplacement du curseur professionnel qui modifie le service, la relation aux familles, la prise en compte d'un établissement partenaire, la gestion du temps et des espaces, l'affichage de résultats excellents.

12 - Voir note n° 9.



# L'école du socle et sa déclinaison



# Les enjeux du socle commun

Danielle Simon  
IEN

## 1. Présentation du socle commun de connaissances et de compétences

Le socle commun de connaissances et de compétences, instauré en France en 2005, s'inscrit dans la logique des résolutions européennes sur l'orientation et la formation tout au long de la vie.

Le comparatif du cadre européen et des choix français amène à identifier des convergences et du particularisme.

Le socle se décline autour de sept compétences :

 <b>Le cadre européen : 8 compétences clés</b>	 <b>En France : 7 compétences</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▶ Communication dans la langue maternelle</li><li>▶ Communication dans une langue étrangère</li><li>▶ Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie</li><li>▶ Culture numérique</li><li>▶ Apprendre à apprendre</li><li>▶ Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques</li><li>▶ Esprit d'entreprise</li><li>▶ Sensibilité culturelle</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ La maîtrise de la langue française</li><li>▶ La pratique d'une langue vivante étrangère</li><li>▶ Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique</li><li>▶ La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication</li><li>▶ La culture humaniste</li><li>▶ Les compétences sociales et civiques</li><li>▶ L'autonomie et l'initiative</li></ul>

Une analyse comparative entre le cadre européen des compétences clés<sup>13</sup> et le document français met en lumière des convergences, autour de l'ordre et des enjeux visés dans les quatre premières compétences. La place de la maîtrise d'une langue étrangère en deuxième place annonce la nécessité de construire une communication facilitant la mobilité internationale.

Des particularités françaises s'expriment également :

- la définition de la culture humaniste, articulant les compétences « *interpersonnelles, interculturelles* » et la « *sensibilité culturelle* » du cadre européen. Ce choix met en avant une certaine lecture du monde, portée par les valeurs que nous défendons. Les compétences sociales et civiques ont été mises à part dans notre répartition ;
- l'absence de « *l'apprendre à apprendre* » de manière explicite mais qui se trouve dans la compétence 7 ainsi qu'à travers des items de chaque compétence ;
- la transformation de « *l'esprit d'entreprise* » dans le socle français en « *initiative* » afin de ménager les reproches fait à l'école à cette époque de calquer ses attentes sur les modes de fonctionnement des entreprises (développement de la culture de l'évaluation du résultat notamment).

Lors de la formulation du socle commun, des choix de terminologie ont parasité la compréhension des enseignants tout d'abord sur le terme « compétence ». Son sens dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences s'entend comme un ensemble cohérent de connaissances, de capacités et d'attitudes. « Maîtriser une compétence », c'est être capable de mobiliser et d'investir des connaissances, des capacités et des attitudes afin d'atteindre un objectif précis (la résolution d'un problème) dans une situation donnée et inhabituelle. Or, les grandes compétences n'ont pas des formulations explicitant des compétences (exemple : « *culture humaniste* »). De plus, si les connaissances sont intégrées dans les compétences, on se demande alors pourquoi elles ont été spécifiées en plus dans l'intitulé « socle commun de compétences et de connaissances ».

Ensuite, le mot « domaine » avait un sens installé dans le premier degré (domaines disciplinaires). Une autre confusion s'est opérée et on s'aperçoit qu'une part des domaines du socle présente une formulation de type « compétence ».

L'articulation socle commun, livret personnel de compétences (LPC) et programmes dans la continuité du cursus s'impose.

13 - Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.



Les niveaux de formulation se rencontrent souvent mais le socle commun de connaissances et de compétences propose davantage d'explicitation des capacités pluridisciplinaires et d'attitudes alors que les programmes sont plus précis et exigeants en ce qui concerne certaines connaissances et capacités disciplinaires. Étonnamment, le livret personnel de compétences s'appuie sur des items du socle mais aussi des programmes<sup>14</sup>.

Pour rappel, les trois paliers du socle commun de connaissances et de compétences s'organisent ainsi :

- les compétences du palier 1 doivent être validées à la fin du Cε1 ;
- les compétences du palier 2 à la fin du Cμ2 ;
- les compétences du palier 3 à la fin de la 3<sup>e</sup>.

Il est possible de ne pas tout maîtriser à la fin de chaque palier. Dans ce cas, il est nécessaire de mettre en place des programmes personnalisés de réussite éducative (P<sub>PRE</sub>) lors de l'année suivante (en Cε2 ou en 6<sup>e</sup>) pour que l'élève puisse enfin les valider.

Concernant le processus de validation, c'est un travail à mener au sein des équipes pédagogiques, les membres pouvant ainsi croiser leurs évaluations. En effet, si l'évaluation est l'acte d'un individu (un enseignant) dans une situation précise, la validation relève d'une décision collégiale. L'évaluation est un acte répété, la validation ne se réalise qu'une fois, elle repose sur une lecture binaire. C'est un acte institutionnel définitif.

Remarque : une compétence peut être appréciée de manière globale, même si tous les items qui la composent n'ont pas été renseignés. Des grilles de référence ont été mises en ligne sur le site *Eduscol*<sup>15</sup> afin d'identifier le contexte, le contenu, les observables et les aménagements permettant de renseigner l'ensemble des items du Lpc.

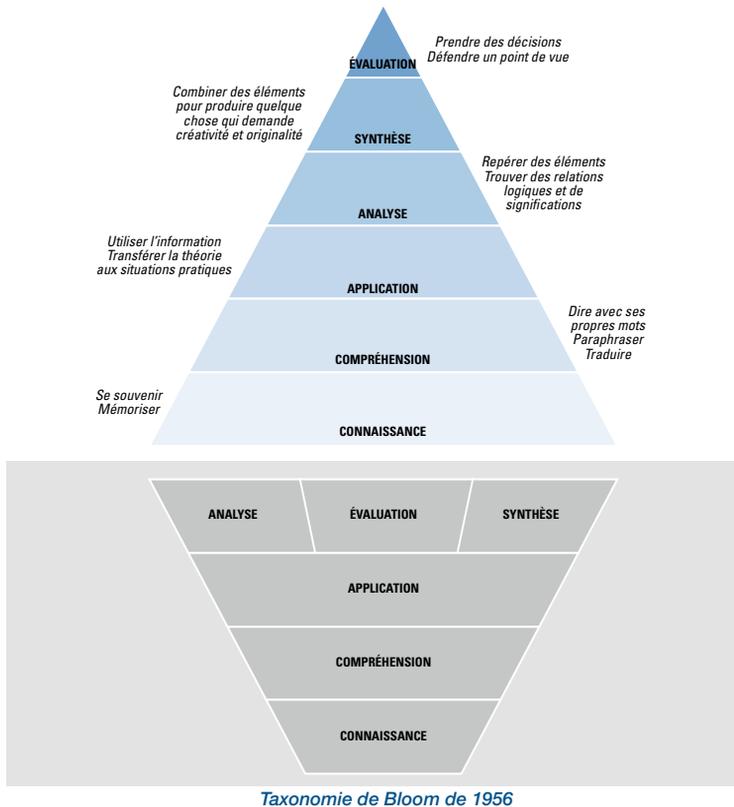
## 2. La notion de « tâche complexe »

Une compétence doit être validée dans le cadre d'une « tâche complexe », c'est-à-dire une tâche qui combine différentes connaissances, capacités et attitudes qui n'ont encore jamais été sollicitées ensemble.

Une tâche complexe ne doit cependant pas être confondue avec une tâche « compliquée » qui mobilise des savoirs et savoir-faire nouveaux, inconnus des élèves.

14 - Bo Hs n°3, 19/06/2008.

15 - <http://eduscol.education.fr>.



Ce schéma explique que la maîtrise d'une connaissance croît avec la possibilité de l'utiliser dans différents niveaux de mobilisation. Chaque niveau englobe le niveau précédent. On considère aujourd'hui que les trois derniers paliers ne sont pas hiérarchisés, comme dans le second schéma.

Trois degrés de complexité sont proposés dans les tâches que l'on peut donner aux élèves :

- le premier degré renvoie à de simples exécutions ou restitutions ; chaque élève y a un rôle dit « d'agent » ;
- le second degré invite l'élève à une analyse de situation pour répondre ; il a cette fois un rôle « d'acteur » ;
- le troisième degré nécessite de la part de l'élève de concevoir une réponse, d'inventer le chemin de la réponse en utilisant des capacités, connaissances et attitudes qu'il possède mais qui ne lui sont pas indiquées ; il a cette fois un rôle « d'auteur ». C'est ce type de situation qui doit permettre l'évaluation des compétences.



Concernant l'évaluation des attitudes, un contrôle continu est évidemment nécessaire. L'évaluation des connaissances et des capacités peut se faire dans le cadre d'évaluations classiques que nous mettons généralement en place. Mais une compétence doit se faire dans le cadre de tâches complexes pluridisciplinaires ou sollicitant différents acquis au sein d'une même discipline. Il faut donc privilégier un enseignement basé sur la recherche de solutions par l'élève.

Ce que les textes ne nous disent pas :

- existe-t-il des items incontournables (hiérarchisation des items) empêchant de valider la compétence s'ils ne sont pas maîtrisés? ;
- peut-on identifier des pourcentages de réussite ou autre mesure quantitative permettant de définir la stabilité de l'apprentissage ?

En l'absence de repères de ce type, des choix collectifs, qui devraient se réguler par la vision croisée lors des commissions de liaison (PPRE Passerelle), sont à faire.

### 3. Construire un parcours de formation

#### 3.1. Différents niveaux de réflexion

L'enseignant est un maillon dans la chaîne de construction des compétences l'élève. Des réflexions doivent être investies.

- La « verticalité » des apprentissages (*continuum* de la Ps à la 3<sup>e</sup>) : une réflexion collective est à mener. Il est essentiel d'identifier la progressivité non explicitée actuellement dans les compétences 6 et 7 et plus généralement ce qui relève de la méthode (organisation, démarche), de l'implication (mise en projet, initiative, auto et co-évaluation), de la responsabilité (sens critique, analyse) au sein des différentes disciplines.
- L'« horizontalité » : c'est la résonance des disciplines, la continuité des enjeux à travers des disciplines qui sont support d'apprentissage dans le cadre d'une approche par compétences (l'enseignant du 1<sup>er</sup> degré dans sa classe au fil de l'année, l'équipe pédagogique dans le 2<sup>nd</sup> degré). La maîtrise de la langue en est un parfait exemple : elle est l'affaire de tous au niveau du dire lire écrire.
- La « spirauté » : présente dans les deux dimensions précédentes, elle interroge le suivi des acquis des élèves. Il s'agit d'identifier ce qu'ils savent déjà faire pour répondre aux besoins au lieu de les considérer comme des pages vierges (différenciation indispensable). L'accompagnement des élèves fragiles dans le cadre de PPRE est indispensable à la mise en réussite.

### 3.2. Présentation du livret scolaire numérique

Le livret scolaire numérique *Prim'Tice* est un travail du CDDP de la Vienne<sup>16</sup>.

Ses concepteurs étaient animés par une volonté d'articuler les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences, tout en permettant un suivi de l'évolution des élèves.

Bien paramétré, cet outil peut offrir différents niveaux de lecture pour les parents, les professeurs et le directeur.

Il est aussi possible d'éditer des synthèses ne prenant en compte que ce qui a été évalué.

L'avantage de cet outil est qu'il permet de suivre le parcours de chaque élève et d'aider à la constitution de groupes de besoins.

#### *Ses limites*

Le Livret scolaire numérique est un outil intéressant, mais qui présente des limites. Les compétences 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences n'ont pas d'entrée disciplinaire. Cela renvoie au suivi continu des professeurs qui doivent bien choisir leurs situations d'apprentissage et d'évaluation, en y incluant bien ces compétences.

## 4. L'autonomie cognitive et l'autonomie politique : objets et moyens d'apprentissage

La nomenclature de Bernard Lahire distingue deux formes d'autonomie<sup>17</sup> :

- l'« autonomie politique », qui se développe dans la relation aux autres et à la règle, très en lien avec la compétence 6 du socle commun de connaissances et de compétences ;
- l'« autonomie cognitive », développée dans la relation au savoir et qui renvoie donc davantage à la compétence 7 du socle commun de connaissances et de compétences.

En reprenant les représentations de ce qu'est un élève autonome pour essayer de les classer selon cette nomenclature, le constat est que ces deux notions d'autonomie se retrouvent dans beaucoup d'entre elles.

L'autonomie cognitive est à la fois liée aux procédures (s'organiser, établir une démarche, être méthodique, *etc.*), à l'adaptation (choisir, prendre des initiatives) et à l'autoévaluation. Elle se distingue de l'autonomie politique (entrer en communication, développer des relations, intégrer la règle, se montrer responsable, *etc.*). En fait, chaque point évoqué doit être un objet d'apprentissage avant d'être un moyen d'apprentissage futur.

<sup>16</sup> - Voir sur <http://eduscol.education.fr>.

<sup>17</sup> - *La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*, Revue française de Pédagogie, n° 134.



Ces deux autonomies étant à construire par les élèves, les enseignants se doivent de réfléchir à la place que ces élèves peuvent prendre dans les tâches qui leur sont proposées. Cela renvoie aux différents degrés de complexités d'une tâche évoqués précédemment. Un élève ne pourra pas développer son autonomie s'il est cantonné dans des activités dans lesquelles il n'a qu'un rôle d'agent ou d'exécutant. Il apparaît donc nécessaire de lui proposer des situations dans lesquelles il aura un rôle d'acteur ou d'auteur.

## ✓ Conclusion

Les jeunes français ont des particularités lors des évaluations internationales :

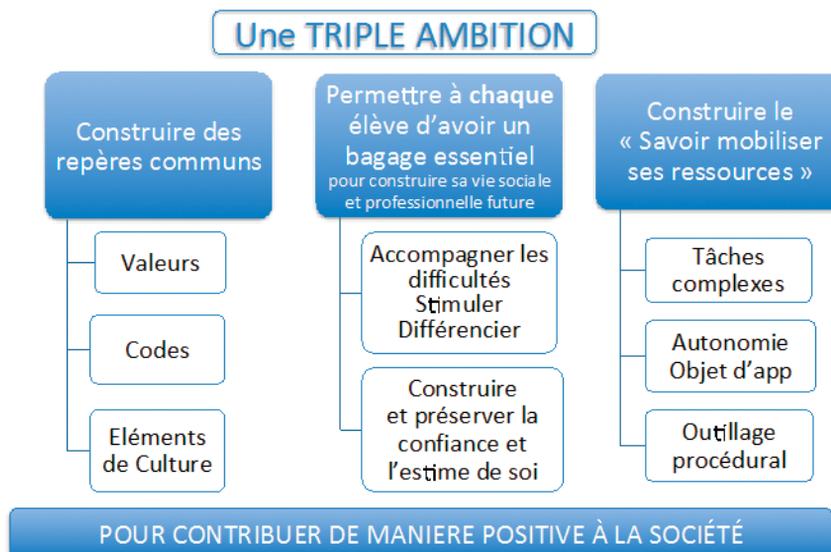
- lorsqu'ils ne savent pas, ils ne répondent pas (par peur de se tromper);
- ils savent appliquer, mais lorsqu'il s'agit de mobiliser leurs ressources dans un contexte inhabituel lié à la vie courante notamment, ils ne savent pas réutiliser ce qu'ils ont appris.

Le socle commun de compétences et de connaissances est un formidable levier pour interroger nos pratiques et les faire évoluer.

Les compétences 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences permettent de s'interroger sur les relations au savoir et sur le développement de l'autonomie.

Malgré quelques incertitudes – la nouvelle loi d'orientation pour l'avenir de l'école étant en réflexion – le socle commun restera au cœur de la réflexion. Les nécessités pédagogiques sont les suivantes :

- développer la confiance (par la valorisation des réussites et des progrès, par l'utilisation positive des erreurs);
- mettre en réussite (grâce à la différenciation pédagogique);
- construire l'autonomie cognitive (identification et répartition dans la progressivité, développement des tâches complexes);
- placer l'élève en projet d'apprentissage (lisibilité des apprentissages visés, autoévaluation, favorisation de la prise d'initiatives).





# Les pratiques interdisciplinaires et pluridisciplinaires

Nadège Bigot

IA IPR Sciences physiques  
et chimiques

Marie-Christine Duval

IA IPR SvT

Olivier Himy

IA IPR Lettres

Dominique Marcaillou

IA IPR Sciences Physiques  
et chimiques - Doyen

Laurent Marien

IA IPR Histoire-Géographie

Jacky Morelet

Directeur du Lycée Français  
de Stavanger

Viviane Octor

IA IPR anglais, chargée de mission  
Politique des langues - MLF

Stéphane Vautier

IA IPR Histoire-Géographie

## 1. Polyvalence et pluridisciplinarité

### 1.1 La polyvalence : pourquoi ?

La polyvalence trouve ses origines dans deux phénomènes. Elle est tout d'abord matériellement induite par le contexte singulier des écoles d'entreprise dont les effectifs limités ne permettent pas un ample recrutement, en nombre absolu d'enseignants et en nombre de disciplines du secondaire représentées. Elle est par ailleurs un atout pédagogique potentiel dans la mesure où l'on choisit de mettre à profit la situation contraignante pour innover pédagogiquement de manière collégiale.

### 1.2 La polyvalence : quelles parties ?

Deux types de polyvalence des enseignants sont à prendre en considération et à distinguer.

#### **La polyvalence verticale**

Un enseignant est amené à intervenir à des niveaux inhabituels. Cette première polyvalence est à la fois ascendante et descendante. Dans le premier cas, ce sont des professeurs des écoles qui interviennent dans le secondaire. Dans le second cas, ce sont des professeurs de collège et de lycée qui enseignent leur discipline de spécialité en primaire. Indépendamment des nécessités locales, l'intérêt plus profond de cette polyvalence verticale est double. D'une part, elle fait bénéficier les professeurs

de collège et de lycée de la perspective pédagogique des professeurs des écoles, qui se placent spontanément dans le cadre efficient de compétences à construire et non dans le cadre plus restrictif de contenus à acquérir, auquel les professeurs de collège et de lycée ont parfois du mal à se soustraire. D'autre part, et en retour, elle peut enrichir l'enseignement des professeurs des écoles, pluridisciplinaire par nature, de l'expertise des professeurs de collège et de lycée.

D'expérience, ces déplacements verticaux se mettent en place facilement en langues vivantes, en Arts plastiques et en Éducation musicale en particulier.

### ***La polyvalence horizontale***

Un professeur de collège ou de lycée est amené à enseigner une discipline qui n'est pas la sienne, même si elle se raccorde au même champ intellectuel.

Trois associations paraissent récurrentes. On observe le binôme Mathématiques/Physique, pour lequel les collègues de Mathématiques sembleraient avoir davantage de difficultés à s'appropriier l'autre matière, encore plus avec la Chimie. Ce binôme peut du reste se voir associer les SvT. On remarque aussi la fréquence de l'association Physique/SvT, qui décline le champ des sciences expérimentales. Dans un autre domaine, le cas Lettres/Histoire est présent et, à la marge, Lettres/Philosophie.

Cette contrainte est reconnue comme abordable en collège mais devient plus problématique en lycée, à cause du niveau requis et des enjeux du baccalauréat, qui plus est avec la pression des parents.

Le rôle de répétiteur, et non d'enseignant à proprement parler, permis par le support du CNEP, est clairement identifié dans ce contexte comme un aménagement profitable, voire indispensable.

Il faut rappeler enfin l'existence de certifiés bivalents, malheureusement trop rares pour infléchir le recrutement dans ce sens. Ici le rôle des professeurs de collège et de lycée est important car ils sont bivalents.

En dehors de ces deux polyvalences, structurellement différentes, se pose également le problème de l'absence d'un collègue qui nécessite à son tour et de manière imprévue une adaptation locale. Dans le primaire, les élèves sont répartis dans les autres classes, sans que cela pose trop de problème. Dans le secondaire, en revanche, cela peut s'avérer plus handicapant.

### **1.3 La polyvalence : quelles perspectives ?**

#### ***La nécessité d'informer le plus en amont possible sur la polyvalence requise***

Elle est certes notifiée tout d'abord dans la fiche de poste mise en ligne au moment des recrutements, elle est ensuite déterminante lors de la sélection des dossiers et elle est enfin l'un des objets de l'entretien. Mais

la réalité fluctuante des effectifs et des disciplines demandées selon les niveaux, surtout en lycée, ne permet pas toujours de la formaliser dès la publication des postes. Le cas échéant, les enseignants ont besoin que le directeur puisse les informer le plus rapidement de ce qu'on leur demandera, à la fois pour avoir une certaine stabilité psychologique, utile à chacun, plus spécifiquement en situation de première expatriation, et afin de travailler pendant les vacances estivales.



***La possibilité d'accompagner les collègues amenés à enseigner d'autres disciplines que la leur grâce à des ressources électroniques***

Cela serait susceptible de prendre deux formes :

- celle de documents utiles dans la discipline et utilisables immédiatement (supports, évaluations, *etc.*);
- celle de conseils pédagogiques que l'expérience et le recul réflexif seuls permettent.

Dans ce deuxième cas, on pourrait imaginer en premier lieu des questions ouvertes à l'ensemble des collègues d'une discipline qui auraient la liberté de tous répondre. Serait envisageable en parallèle l'identification d'une ou de personne(s) ressource dans chaque discipline. Cette/ces dernière(s), sur le mode du conseil pédagogique aux stagiaires mais avec l'avantage que les destinataires auraient eux aussi une expérience pédagogique dans leur propre discipline, deviendrait(en)t alors un/des interlocuteur(s) privilégié(s).

***La difficulté de se former***

La demande financière qui pourrait être formulée aux entreprises, auxquelles on ferait valoir l'amélioration des compétences pédagogiques du professeur en question, n'est pas recevable car elles payent déjà l'école qui doit en retour fournir à la structure des professeurs adaptés.

Cette formation plus institutionnelle est également confrontée à la motivation aléatoire des professeurs qui ne sont pas forcément désireux d'investir du temps et de l'énergie pour une discipline qu'ils pourraient être amenés à n'enseigner qu'une année pour très peu d'élèves.

#### 1.4 Les recrutés locaux

Les recrutés locaux correspondent à deux catégories de personnes :

- des diplômés nationaux qu'il s'agit de recruter en ayant à l'esprit l'équilibre à la fois pédagogique et psychologique de l'école;
- des conjoints d'expatriés.

Dans les deux cas, les connaissances dans les disciplines doivent faire

l'objet d'un accompagnement, qui peut s'avérer délicat, afin d'engager un processus réflexif des intervenants et de les inciter à une adaptation spécifique aux exigences scolaires.

## 2. Histoire des Arts : un enseignement pluridisciplinaire encadré par une équipe plurielle

L'Histoire des Arts, introduite dans les enseignements de l'école, du collège et du lycée par l'arrêté du 11 juillet 2008<sup>18</sup>, trouve son aboutissement, en quelque sorte, dans l'épreuve d'Histoire des Arts mise en place au DNB, d'abord de façon facultative à la session 2010 avant d'être généralisée à la session 2011.

Force est de constater qu'il est peu d'exemples pertinents d'évaluation que nous ayons pu observer pour présenter cet enseignement. Il n'y a pas en soi de responsabilité à rechercher, sinon un faisceau d'éléments explicatifs, dont le moindre n'est pas la jeunesse de cette épreuve et de cet enseignement. Par ailleurs, le cadrage volontairement minimaliste de l'épreuve<sup>19</sup>, l'obligation de faire passer un oral aux candidats et la généralisation à toute une génération d'élèves ont d'abord conduit les équipes à s'interroger sur la mise en place pratique de l'examen. Cette validation finale a très fréquemment pris la forme d'un exposé de quelques minutes à partir d'une œuvre vue en classe, ou à partir d'un corpus d'œuvres défini par les jurys.

Néanmoins, et nonobstant des éventuels autres textes de cadrage qui pourraient voir le jour, la réflexion sur cet enseignement ne doit pas avoir pour seul angle d'approche cette validation finale. Car celle-ci ne doit pas être confondue avec les évaluations en cours d'apprentissage. Par définition, une validation finale, certificative, atteste d'un niveau atteint et n'est donc valable dans sa forme qu'à un moment bien précis.

Il serait navrant que l'enseignement de l'Histoire des Arts, depuis l'école primaire jusqu'au lycée, et surtout au collège, se réduise à un « bachotage » d'œuvres prétextes. Cet enseignement a effectivement été défini pour permettre aux élèves d'acquérir des repères culturels supplémentaires, mais également pour leur permettre d'accéder à la dimension sensible et esthétique du rapport aux arts. Les approches pluridisciplinaires sont donc nécessaires et la variété des situations d'apprentissages indispensable. Aussi, la rencontre avec des acteurs du monde des Arts, des sorties aux musées et aux représentations doivent s'articuler dans un projet cohérent avec les apports théoriques et la pratique de ces arts. Plus l'équipe pédagogique sera réunie autour de ce projet et plus celui-ci aura de sens et de portée, chaque professeur pouvant, selon ses programmes, trouver un angle d'approche pertinent. Le partenariat

18 - Voir Bo du 28 août 2008.

19 - Voir Bo du 29 octobre 2009.

avec les acteurs locaux est souhaitable autant que possible car nous n'ignorons pas les contraintes d'isolement qui peuvent peser sur certaines écoles d'entreprises.



Si l'approche peut être pensée par l'évaluation, alors celle-ci doit d'abord être formative et chercher à développer la motivation des élèves. Elle peut prendre des formes aussi diverses que cet enseignement le permet et s'ouvrir à toutes les imaginations et à toutes les audaces. Le seul mot d'ordre qui vaille est l'efficacité de cet enseignement, et celui-ci se mesurera à l'aune de l'appétence des élèves pour toutes les formes d'art. Dans la direction de l'autonomie des établissements que prend le système éducatif français, l'enseignement de l'Histoire des Arts peut être vu comme le premier projet pédagogique laissé en grande partie à l'appréciation des équipes éducatives, tant l'approche pertinente des arts dépend du public et de la position géographique des établissements. Nul doute qu'avec leurs contraintes spécifiques, mais également avec leurs avantages, les écoles d'entreprises et autres établissements en liens avec la MLE sauront utiliser au mieux cette liberté pédagogique.

L'Histoire des Arts est un enseignement récent qui concrétise pour la première fois l'autonomie pédagogique des établissements scolaires. Officiellement en juin 2011, il est évalué au DNB. L'entrée de l'Histoire de l'Art au DNB a été un moteur pour imposer cette matière dans les niveaux autres que la 3<sup>e</sup>.

### Textes officiels

Deux textes officiels encadrent cet enseignement :

- Bo du 28 août 2008, qui organise cet enseignement du primaire au secondaire ;
- Bo du 29 octobre 2009, qui définit l'évaluation de cet enseignement au DNB ; il s'agit d'un oral de quinze minutes maximum devant un jury de deux personnes. Les élèves inscrits par le Cned ont une épreuve écrite d'une heure.

### Objectifs

- donner une culture universelle aux élèves ;
- leur donner quelques repères dans le temps, en rapport avec le programme d'Histoire (l'Antiquité en 6<sup>e</sup> ; le Moyen Âge en 5<sup>e</sup> ; les XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles en 4<sup>e</sup> ; le XX<sup>e</sup> siècle en 3<sup>e</sup>) ;
- leur permettre d'avoir une approche sensible (parler des émotions que l'œuvre peut susciter).

### Perspectives

Pour l'instant, le cadrage de cet enseignement reste un peu flou mais il

permet surtout une grande liberté pédagogique. Il est vraisemblable qu'il va se resserrer, notamment pour que cette épreuve se passe de manière homogène sur l'ensemble de territoire.

### **Contraintes**

Les élèves ont une distance culturelle et une distance réelle vis-à-vis de l'art, quel qu'il soit.

Cependant, les réactions risquent d'être fort différentes si un enfant va au musée une fois par mois avec ses parents ou s'il n'y va pas du tout. Les sensibilités sont variées et la liberté dans cet enseignement est très grande. Il existe d'autres écueils comme la brièveté de l'épreuve, la formation initiale des enseignants et la prépondérance des beaux-arts qui sont aussi des freins à l'épanouissement de cet enseignement.

### **Évaluation**

Du primaire au secondaire, l'évaluation est de la responsabilité de chaque enseignant.

Au primaire, l'approche artistique est connue et l'articulation observation-pratique est facilement mise en place par l'enseignant unique.

Au collège, cet enseignement s'appuie sur le programme d'Histoire et fait l'objet d'une évaluation spécifique au DNB (cf. *supra*).

Au lycée, sans évaluation obligatoire, les initiatives sont moins nombreuses.

### **Transdisciplinarité**

Cet enseignement peut se faire à travers un projet transdisciplinaire ou avec des partenariats extérieurs (école de cirque, visite d'opéra, chœur d'enfants, etc.). L'inspection académique fait confiance aux enseignants pour le travail en équipe et pour la pertinence de cet enseignement.

*Exemple* : une visite au château de Chambord peut permettre d'aborder différentes notions dans différentes matières : Histoire ; Histoire de l'Art (c'est Léonard de Vinci qui est à l'origine des plans) ; Français (c'est au château de Chambord que Molière a présenté pour la première fois *Le Bourgeois Gentilhomme*, devant Louis XIV) ; Mathématiques (la proportionnalité, la symétrie).

### **Pistes pour aborder l'Histoire des Arts ailleurs qu'en métropole**

- Le CNEP, mais, il est tout de même plus intéressant pour un enseignant de partir de ses propres idées.
- Partir des ressources locales pour aller vers le global : s'il est important de prendre en compte l'environnement local, il est également nécessaire d'élargir cette ouverture culturelle et artistique.



### Ressources locales

- Musée, architecture (traces anciennes de l’empreinte de l’homme dans l’architecture moderne).
- Littérature, récits traditionnels, patrimoine immatériel (chant, cinéma, fêtes populaires, *etc.*).
- Parcs et jardins, paysages.
- Patrimoines légués par la colonisation.
- Photographie.

### Sites à consulter

- Eduscol<sup>20</sup>.
- Histoire des Arts<sup>21</sup>, site issu d’une collaboration entre le ministère de l’Éducation nationale et le ministère de la Culture et de la Communication.

## 3. Lettres/Histoire : une bivalence

### 3.1 Les difficultés du travail transdisciplinaire

#### **Remise en cause d’une maîtrise**

Dans de nombreux cas, les enseignants enseignent des matières qui ne sont pas les leurs. Cela peut souvent les déstabiliser et ils doivent se remettre en cause dans leur pratique pour répondre aux besoins des élèves.

#### **Nécessité d’avoir du temps**

Les enseignants doivent être convaincus qu’ils ne vont pas perdre du temps, qu’ils vont développer de nouvelles compétences. Ils vont ainsi vérifier l’efficacité du temps de concertation.

#### **Déterminer un responsable**

Pour travailler en équipe, le chef d’établissement animateur pédagogique engage les enseignants à être coordonnateurs de projet ou d’enseignement spécifiques.

### 3.2 Les gains du travail transdisciplinaire

#### **Gains institutionnels**

Les élèves et les parents vont rapidement en mesurer l’intérêt.

#### **Gains individuels/Gains de formation**

Les enseignants gagnent du temps et surtout de la confiance car ils avancent en observant et en partageant les pratiques des autres collègues.

### 3.3 Les moyens pour travailler ensemble

Chaque enseignant a une formation première. Le risque serait qu’il fasse

20 - <http://eduscol.education.fr>.

21 - <http://www.histoiredesarts.culture.fr>.

de bons cours d'Histoire mais pas de bons cours de Français. Pour éviter cela, il faut connaître les attentes de chaque matière, l'esprit de la discipline. Les enseignants doivent avoir le souci d'identifier clairement ce qu'ils ont à faire. En effet, on trouve des points communs entre ces matières mais aussi de grosses différences (exemple : la question du récit est appréhendée différemment en Histoire et en Français).

Plus l'enseignant va être clair dans les attentes des disciplines, plus son message donné aux élèves sera compréhensible.

Les outils et la terminologie étant propres à chaque matière, il faut relire les préambules des programmes, se renseigner sur les sites académiques. Connaître et utiliser les programmes permettra de ne pas perdre de vue les objectifs de chaque matière et évitera le saupoudrage.

### 3.4 Réflexions sur les nouvelles épreuves du DNB

#### ***En français***

Dans cette nouvelle épreuve, moins de questions sont posées ; par contre, on insiste sur la compréhension du texte.

Le conseil donné aux enseignants de Français est de faire beaucoup écrire les élèves en étant relativement tolérants vis-à-vis de leurs erreurs.

#### ***En histoire***

Dans cette nouvelle épreuve, on trouve moins de documents mais plus de questions. Les élèves doivent rédiger un texte court. Pour préparer l'épreuve, il faut, en classe, leur faire composer la trace écrite, trouver du temps d'écriture et surtout changer de pratique : sortir des cours dialogués pour aller vers des phases d'autonomie.

Dans les deux cas, les inspecteurs insistent sur le fait que les enseignants doivent diversifier les situations d'apprentissage pour les professeurs et les élèves occupant différentes positions et expérimentant différentes stratégies pendant les cours.

### Conclusion

Enseigner une matière différente de la sienne n'est pas chose aisée et peut souvent déstabiliser. L'enseignant se trouve face à des difficultés dans la connaissance de ce que l'on attend de lui, dans la progressivité des démarches et des notions. Il doit toujours garder en tête l'esprit des disciplines et réaliser que malgré les difficultés, il aura beaucoup à gagner à travailler en interdisciplinarité.

## 4. Mathématiques/disciplines scientifiques : une polyvalence des démarches

### 4.1 Les démarches scientifiques

Les démarches scientifiques doivent se repenser comme un plaisir de chercher, d'investiguer, de trouver des réponses et de les valider. Elles sont basées sur deux points : les hypothèses (avoir une idée) et les ressources (livres, observation, expérimentation, modélisation).

### 4.2 La démarche d'investigation

Elle se déroule en six phases : questionnement motivant ; problématisation ; définition du projet de recherche ; mise en œuvre et planification du travail ; confrontation entre hypothèses et résultats ; construction de savoirs et institutionnalisation.

Cette démarche est très mobilisatrice de temps. Les élèves n'effectuent pas obligatoirement toutes les étapes et les professeurs sont contraints de se focaliser sur certaines étapes. Ils convient toutefois de s'assurer que toutes les phases sont abordées sur l'ensemble des projets mis en œuvre.

La démarche d'investigation permet de développer des compétences, d'analyser une situation au préalable à toute action et d'impliquer les élèves au niveau des pratiques en classe (élève acteur dans la démarche, élève mis en réelle activité, élève constructeur d'une production).

La situation de l'élève guidé par une série de questions est à bannir. L'élève est mis dans une situation problème et c'est lui qui se pose des questions pour la résoudre. L'enseignant doit appâter l'élève par des situations déclenchantes et surtout lui donner un degré de liberté. Pour cela, des outils existent sur Eduscol<sup>22</sup>.

#### **Les indicateurs de réussite**

Critères : conformité ; exactitude ; intégralité (toutes les réponses attendues sont présentes).

Ces critères ne sont pas utilisables, il est nécessaire de les traduire et de les adapter aux élèves<sup>23</sup>.

Les critères de réussite changent et entrent par des compétences. C'est la compétence et non la note qui est importante.

Au lycée en Physique/Chimie, on entre encore par les compétences. L'enseignant va vers la mise en place de questions ouvertes, c'est la démarche qui va compter avec l'ouverture du travail interdisciplinaire. Une compétence est validée lorsqu'elle est acquise dans une discipline et transférée dans

22 - <http://eduscol.education.fr>.

23 - Voir [www.ac-paris.fr/portail/jcms/sites\\_11257/accueil](http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/sites_11257/accueil) (onglets Pédagogie > Compétences et socle commun > Outils).

une autre. L'enseignant va différencier la partie recherche de la phrase finale qui « doit être bonne ». La trace écrite est beaucoup plus courte.

### **« Situation déclenchante » et inventaire des questions formulées par les élèves**

À partir des questions posées par les élèves et des consignes données par les enseignants, s'engage le travail en autonomie associant activités individuelles ou de groupe.

### **L'enseignement par le CNEP**

Le CNEP est un support et non une pédagogie ; il doit s'appuyer sur la démarche d'investigation ou du moins sur des situations déclenchantes. On se doit de se tromper, c'est formateur. La formalisation doit être faite par les élèves, puis le professeur valide.

### **La place des cours classiques**

On doit arrêter de parler de cours au sens classique. Il faut surtout problématiser les connaissances et les formaliser dans des bilans.

Il est nécessaire de transformer la démarche classique en démarche d'investigation afin de donner du sens. L'évaluation doit aussi évoluer vers une évaluation par compétence. L'outil idéal est la compétence et non le point.

En mathématiques, l'enseignant ne peut pas modifier simultanément tous ses cours mais doit le faire progressivement, en ajoutant peu à peu quelques tâches complexes.

L'évaluation en mathématiques évoluera seulement à moyen terme, à la différence des SvT et de la Physique/Chimie<sup>24</sup>.

## **4.3 Les thèmes de convergence au collège**

Le Bo n° 6 spécial du 28/08/2008 a défini les thèmes de convergence dans l'introduction commune aux disciplines et par des liens au sein de chacun des programmes.

Six thèmes sont à traiter :

- 1. Importance du mode de pensée ;
- 2. Énergie ;
- 3. Environnement et développement durable ;
- 4. Météorologie et climatologie ;
- 5. Santé ;
- 6. Sécurité.

<sup>24</sup> - Voir les recherches de l'IREM de Lyon sur les problèmes ouverts.

Les objectifs visent à donner du sens et à intéresser les élèves aux grands thèmes de société et au monde qui les entoure.

Les caractéristiques des grands thèmes de convergences comportent des entrées thématiques pluridisciplinaires, réalisables par les professeurs; ils sont intégrés aux programmes. Tous les thèmes sont à traiter dans toutes les classes de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>.

### **Un exemple de thème de convergence**

« Comment assurer une eau de qualité et en quantité pour l'ensemble de l'humanité aujourd'hui et demain ? »

- Penser à mettre ces thématiques en place petit à petit. Varier son enseignement, « *surtout ne pas tout changer d'un seul coup* ». Partir d'un problème que l'on a déjà mis en place et essayer de le modifier.
- Utiliser une situation du pays pour trouver un problème déclencheur à partir duquel l'enseignant pourra travailler dans plusieurs matières.

## **4.4 Enseignement Intégré des Sciences et Techniques au collège (EIST)**

Suite aux préconisations de l'Académie des Sciences en 2006, le ministre chargé de l'Éducation a lancé en 2011 un « Plan Sciences » le 31 janvier et la circulaire 2011-089 du 14 juin en a défini les objectifs : prévenir l'innumérisme, développer le goût des sciences et des technologies et encourager les vocations pour les carrières scientifiques et technologiques.

Dans ce cadre, un professeur de discipline scientifique prend en charge la totalité de l'enseignement de son groupe sur l'année scolaire complète (l'organisation porte sur deux classes réparties en trois groupes à raison de 3h30 en 6<sup>e</sup> et 4h30 en 5<sup>e</sup>).

Les thèmes portent sur les matières et matériaux et traitent l'ensemble des programmes de Science-Physique, SvT et Technologie<sup>25</sup>.

Les avantages de cette nouvelle organisation sont les suivants :

- une démarche intégrée par les apprentissages ;
- la continuité école/collège ;
- du sens pour les élèves ;
- des élèves acteurs et intéressés ;
- une entrée par les compétences.

L'EIST est une autre façon de traiter les programmes de Physique-Technologie - SvT.

25 - Pour des exemples, se reporter au site Internet de l'académie des sciences et des technologies.

En mathématiques le format du sujet changera en juin 2013. La mise en place de ces nouveaux programmes et de l'enseignement intégré des sciences entraîne des modifications des épreuves du brevet des collèges. L'épreuve comprendra six à huit exercices ou petits problèmes dont un exercice de type problème ouvert (la démarche sera notée).

Les pratiques interdisciplinaires  
et pluridisciplinaires

# La politique des langues

Nicolas Canonge  
Enseignant d'anglais  
chargé de l'éducation musicale

Jean-François Fontaine  
IA-IPR anglais

Jacky Morelet  
Directeur du Lycée Français  
de Stavanger

Jacques Naçabal  
IGEN

Viviane Octor  
IA-IPR anglais, chargée de mission  
Politique des langues - MLF

Sophie Polin  
Chargée de mission 1<sup>er</sup> degré  
et projets pédagogiques - MLF

Tantely Rahobisoa  
Enseignant

Stéphanie Simpson  
Fondatrice de *Mondokiddo*

Tracey Simpson  
Enseignante d'anglais

Philippe Vergnes  
Enseignant

## 1. L'enseignement des langues dans le projet d'école

Les écoles d'entreprise partagent une problématique commune : quelle organisation mettre en place avec des effectifs souvent faibles et avec une grande hétérogénéité de niveaux ?

Une organisation « en barrettes » est souhaitable. Il s'agit de concevoir des emplois du temps réservant des créneaux horaires communs consacrés aux langues qui permettent le fonctionnement simultané de plusieurs groupes (organisation retenue dans les établissements MLF et dans quelques écoles d'entreprise).

Une telle organisation permet une différenciation entre les groupes. Pour autant, elle peut poser un problème de moyens car elle implique la présence de plusieurs intervenants. Les intervenants vacataires sont souvent « instables » (conjoints d'expatriés) et les vacataires payés à l'heure sont peu enclins à suivre bénévolement des temps d'harmonisation ou de formation.

Doit-on alors privilégier le recrutement d'enseignants à plein temps ? Le recrutement de bons professeurs de langues est parfois difficile, comme aux États-Unis, où il est paradoxalement difficile de trouver des enseignants d'espagnol. Il ne faut pas hésiter à publier des annonces de recrutement sur des sites spécialisés comme ceux de la Commission européenne, du *British Council* ou de *Cervantès*<sup>26</sup>.

La M<sub>L</sub>F peut aider au recrutement, notamment en faisant passer des entrepreneurs au siège de Paris si cela s'avère nécessaire.

Pour les intervenants en langues, deux problèmes se posent souvent : le niveau réel de maîtrise de la langue enseignée et le niveau de formation didactique et pédagogique.

Si l'on dispose de plusieurs enseignants de niveau variable, il est préférable d'affecter les « *native speakers* » auprès des plus jeunes (importance d'exposer les apprenants à une bonne prononciation, à un bon accent dès les débuts de l'apprentissage).

Doit-on mettre en place des groupes de niveaux ? Le risque est de « figer » les niveaux et de ne faire progresser que les élèves les plus avancés. Par ailleurs, cette organisation est souvent mal vécue par les parents des élèves qui appartiennent aux groupes les plus « faibles » et par les élèves eux-mêmes. Enfin, on observe souvent une grande distorsion entre le niveau de langue à l'oral et la maîtrise des structures de la langue nécessaire à l'écrit.

Il est nécessaire d'insister sur la distinction entre « groupes de niveaux » et « groupes de compétences ». Il ne s'agit pas d'une simple coquetterie terminologique mais bien d'une différence de nature. En effet, le niveau de maîtrise est souvent très différent d'une compétence langagière à l'autre. Il convient de mettre en place des évaluations diagnostiques plus fines, pour chacune des capacités langagières. On pourra ensuite mettre en place des périodes, des « cycles » au cours desquels une compétence langagière sera plus particulièrement travaillée. Une telle organisation permet également de faire évoluer la composition des groupes. Ceci dit, une hétérogénéité « maîtrisée » est souvent profitable aux élèves les plus faibles.

Il est enfin nécessaire de bien distinguer entre « français langue maternelle » et « français langue de scolarisation ».

*Ressources pédagogiques* : sites du CIEP, du Conseil de l'Europe, de Tv5 Monde<sup>27</sup>.

## 2. Les disciplines artistiques en langues : l'exemple du Lycée français - M<sub>L</sub>F de Stavanger (Norvège)

Le projet de développement de l'apprentissage de langues vivantes vise à accroître le volume horaire d'exposition et de pratique langagière des élèves à partir de trois entrées complémentaires : l'augmentation du nombre d'heures (en général de 45 minutes à une heure par jour), le co-

27 - [www.ciep.fr](http://www.ciep.fr); <http://hub.coe.int/fr>; [www.tv5.org](http://www.tv5.org).

enseignement (professeur en français et professeur en langue vivante) et la discipline non linguistique (DNL).

## 2.1 Le projet Anglais

À Stavanger, un projet expérimental a été mis en œuvre solidarisant l'ensemble de l'équipe autour de la construction de projets, de séquences et d'ateliers.

### **Les modalités du co-enseignement**

Le co-enseignement a été pratiqué au Lycée français-MLF de Stavanger durant l'année 2012-2013 dans le cadre de l'enseignement des arts plastiques. Le but est de mettre l'élève dans un environnement linguistique propice à la communication sans pour autant le bloquer s'il ne parvient pas à produire d'énoncé satisfaisant. Le professeur reste le référent pour la matière tandis que le professeur natif gère la partie linguistique. Le fait que ce soit le professeur de la discipline constitue un atout pour l'enseignement de la langue, mais c'est avant tout la présence d'un anglophone qui est souhaitée afin de garantir l'authenticité de la langue cible.

Un soin tout particulier est apporté à ce que l'utilisation de l'anglais ne perturbe pas l'acquisition des connaissances dans la matière.

### **Les principales différences entre le co-enseignement et la DNL**

La DNL telle qu'elle se pratique à Stavanger en éducation musicale est particulière. Elle n'implique qu'un seul professeur, à la fois enseignant de la langue et de la matière, alors que normalement le professeur de la matière et le professeur de langue, même s'ils ne sont pas forcément ensemble lors des séances, travaillent en concertation, d'où une difficulté pour évaluer simultanément et au plus juste les apprentissages des élèves.

La « double casquette » implique un travail de segmentation permanente des savoirs alors que les deux matières s'imbriquent et se complètent dans le déroulement du cours. L'anglais devient outil de l'apprentissage de la musique mais doit aussi faire l'objet d'une évaluation, non pas linguistique en tant que telle mais plutôt sur la spontanéité de l'élève, les stratégies d'inférence qu'il va devoir déployer pour comprendre un message, son implication au groupe dans la transmission d'informations, etc. Cette évaluation se différencie donc volontairement de la note d'anglais « traditionnel » en s'appelant « anglais en situation ». L'équipe pédagogique a décidé de la faire figurer sur les bulletins afin de témoigner de l'importance donnée à la langue anglaise dans l'école.

### **L'évaluation**

Les professeurs de langue ont élaboré une grille afin d'être les plus précis possible dans la note finale, censée refléter non pas un « niveau de langue » mais plutôt un comportement face à l'utilisation accrue de

celle-ci. Il ne s'agit pas de définir de nouveaux critères mais d'essayer de valoriser les prises de parole spontanées afin de désinhiber les élèves face à la peur de l'erreur.

## 2.2 Les Arts visuels en co-enseignement : exemple d'une organisation

**Mise en place** : 1 heure par semaine.

### Objectifs :

- Faire découvrir les arts visuels en employant l'anglais « en situation » ;
- Faire valoir la compréhension globale de consignes et l'interprétation artistique des élèves ;
- Faire valoir la capacité de communication des élèves plutôt que l'exactitude de la langue employée.

### Plan type de séquence :

Phase de découverte d'œuvres d'un artiste ou d'un mouvement artistique

*What do you think of when you look at the painting? Tell me about the colours/shapes/materials? Why do/don't you like it?*

#### *Proposition de travail pratique*

- Présentation du/des média(s) à employer (collage, watercolours, etc.).
- Présentation orale des consignes et vérification de la compréhension.
- Réinvestir "Can you explain what we must do?".

#### *Phase de création*

- L'enseignant francophone vérifie la compréhension et l'application de la consigne.
- L'enseignante en anglais demande aux élèves de présenter leur travail et d'expliquer les étapes de leur réflexion et/ou de leur création. *Can you explain... Tell me about... This is interesting...*

### Projet transversal : **Le Carnaval des Animaux**

*Un projet à trois volets :*

- Musique : découverte et appréciation de chaque tableau de l'œuvre musicale.
- Arts visuels : conception et réalisation de tableaux peints.
- Expressions orale et écrite en anglais : légende descriptive pour chaque tableau en anglais.

*Un projet sur quatre à cinq semaines*

À raison de deux heures par semaine. Les cours de musique (1h/semaine)

et d'arts visuels (1h/semaine), déjà prévus en co-enseignement, lui sont entièrement consacrés.

*Un projet en quatre étapes*

**Étape 1** : écoute de chaque mouvement de l'œuvre (*Listen to each piece of music, Draw what you think of, What are the instruments you can hear?*)

**Étape 2** : étude de la forme musicale (*Listen again to each piece of music, What does it describe?*)

Le thème des animaux ressort très vite des premières impressions et est donc privilégié à cette étape.

**Étape 3** : représentation des douze tableaux et parties introductrice et finale

Conception et réalisation des quatorze tableaux en peinture. Grâce au travail en amont, les idées fusent et la réalisation est relativement rapide.

**Étape 4** : expression orale et écrite

*Write the title of your musical movement, describe your animal (réinvestissement du lexique des étapes 1 et 2).*

*Write two or three descriptive sentences of your animal.*

### 2.3 La Discipline non linguistique en éducation musicale

#### Principes généraux de la DNL

*« Enseigner tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines dans la langue de la section. »<sup>28</sup>*

Le professeur de la matière non linguistique dispense ses cours seul mais les prépare en collaboration avec un enseignant de langue référent.

Le professeur de langue prépare seul la partie linguistique avec ses élèves, à raison de 1h30 hebdomadaire en supplément des heures de langue traditionnelles.

L'évaluation dans les deux matières figure de manière différenciée sur le bulletin.

#### Cas particulier de la DNL dispensée au Lycée français - MLF de Stavanger (Norvège)

Le professeur d'anglais étant chargé lui-même de l'éducation musicale, il est seul responsable des deux matières enseignées.

Du fait des petits effectifs, les niveaux sont regroupés : 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>/3<sup>e</sup>.

28 - Bo de 1992, s'appliquant aux sections européennes.

Ces particularités soulèvent des questions :

- compatibilité des objectifs de séances : comment se fixer un double objectif sans risquer d'interférence ? Comment vérifier à la fois les acquis linguistiques et musicaux ? Comment répondre à une question sur la discipline sans soulever un nouveau problème linguistique ? ;
- compatibilité des objectifs de séquences : comment respecter les programmes officiels sans que la langue ne vienne perturber l'enseignement ?, comment répartir au mieux les évaluations des deux disciplines ?, comment rendre compte de la « valeur ajoutée » que constitue cette DNL sur les dossiers scolaires ?, comment évaluer au plus près le niveau linguistique sans pénaliser par rapport au niveau traditionnel demandé en France ?

### La règle des trois « TRA »

#### *TRAduire*

La place du français est indispensable, en co-enseignement comme en DNL. Ce n'est pas un cours de langue, mais un cours en langue étrangère. Les notions doivent être connues en français afin de ne pas pénaliser lors des différents examens.

Une mise en scène en perspective de la langue est systématiquement offerte. Les acquis linguistiques sont réutilisés de façon pratique dans un contexte fort de sens et d'enjeux. Non-étudiée pour elle-même, la langue prend un sens ludique, utile et concret. La pratique de la langue et la langue pratique se confondent à la fois comme but et comme moyen.

*Exemple appliqué à l'éducation musicale* : l'utilisation des logiciels professionnels *GuitarPro* et *Cubase*.

La complexification linguistique se fait progressivement et s'opère sans qu'elle soit directement convoquée par l'étude de la grammaire. L'élève part de mots, d'expressions et de structures connus et appris en Lv1 et y intègre des notions et expressions utiles à la discipline.

*Exemple appliqué à l'éducation musicale* : projet « Stomp », avec à la clé une création originale incluant chorégraphie, percussion et présentation du projet en anglais.

L'enrichissement lexical est au moins doublé. La DNL, par le vocabulaire et les notions spécifiques (environ 20 par séquence) apporte de 200 à 500 nouveaux mots. Le bagage linguistique est ainsi quasi doublé selon les DNL. De nouveaux outils propres à la discipline sont manipulés.

*Exemple appliqué à l'éducation musicale* : interdisciplinarité avec la tech-

nologie par l'utilisation de logiciels spécifiques. Les élèves connaissaient des mots comme *software* et ont pu s'en approprier d'autres comme *plug-ins*, qu'ils connaissaient mais n'avaient jamais eu l'occasion de réinvestir.

### *TRAnsposer*

Il faut constamment créer des ponts entre les deux langues et les deux cultures afin de mieux s'assurer de la bonne transmission des savoirs (objectifs, problématiques, documents) et de sensibiliser au degré d'authenticité du document.

- Familiarité avec les thèmes

Le programme d'éducation musicale est suffisamment vaste et libre pour que l'on puisse puiser les ressources dans des domaines familiers pour les élèves.

*Exemple* : les *protest songs* anglo-saxonnes. Études comparatives de *protest songs* actuelles (Eminem) avec des classiques de la contre-culture des années 60 (Dylan, Hendrix).

- Degré d'authenticité

Pour paraître le moins artificiel possible, il est important de pouvoir proposer des documents authentiques où la langue est directement associée à la culture.

*Exemple* : dans le cadre de la préparation d'un voyage à Edimbourg pour le match de rugby France-Ecosse, apprentissage de la chorégraphie de base du Haka. Support : un tutoriel vidéo montrant un néo-zélandais d'origine maori qui fait une démonstration tout en expliquant les mouvements en anglais.

### *TRAnsformer*

Plus que jamais vérifier les acquis de la discipline dans les deux langues : re questionner, réinvestir les notions, reformuler dans les deux langues chaque compétence acquise.

Le double enjeu de cette étape est qu'elle permet à la fois une réappropriation des outils utilisés dans la discipline et un réinvestissement du vocabulaire étudié par la mise en application de pratiques concrètes.

*Exemple* : après s'être familiarisé avec d'une part les différents formats audio utilisés en musique assistée par ordinateur, d'autre part avec les logiciels professionnels cités précédemment, les élèves doivent produire une création musicale originale à partir d'un fichier MIDI téléchargé librement sur internet. Ils doivent être capables de reconstituer et d'expliquer en anglais toutes les étapes pour y parvenir.

## Conclusion

La DNL a les avantages et les inconvénients du travail « en solo » : d'un côté elle permet une souplesse quant à l'importance accordée à la langue et à son évaluation. D'un autre côté, on perd un peu la mise en abyme de cette dernière que le co-enseignement, par la présence du professeur anglophone, ne néglige jamais.

Les trois étapes abordées semblent toutefois être indispensables au bon fonctionnement d'un tel dispositif linguistique afin que la langue s'imisce dans la discipline de façon naturelle sans pour autant perturber l'apprentissage des contenus :

- *TRA-duis* : bouge ce qui est « dit » ;
- *TRA-ns-pose* : bouge ce qui est « posé » ;
- *TRA-ns-forme* : bouge ce qui est « formé ».

La DNL change ce qui est dit, posé et formé. Elle permet une approche, des méthodes et une culture nouvelles autant pour l'élève que pour l'enseignant, autant pour les langues que pour les disciplines.

## 3. Les activités scientifiques en langues : l'exemple du Lycée français - MLF de Stavanger (Norvège)

Le *Référentiel Politique des langues* publié par la MLF en avril 2012 a fixé des préconisations qui permettent aux chefs d'établissement et à leurs équipes de développer des innovations pédagogiques inscrites dans leur contexte scolaire particulier. Les enseignants des écoles d'entreprise disposent d'une totale liberté pédagogique (dans le cadre des programmes nationaux) et peuvent organiser les apprentissages de langue et en langue en choisissant en fonction de leurs ressources les disciplines qu'ils jugent les plus pertinentes pour ces apprentissages.

L'exemple présenté ici est celui d'un enseignement en anglais en Technologie.

### Modalités

Enseignement qui s'adresse à une classe de troisième (une heure toutes les deux semaines).

Co-intervention : un enseignant de technologie qui maîtrise l'anglais et une enseignante anglophone.

Deux enseignants qui parlent anglais aux élèves et entre eux.

Activités proposées aux élèves :

- recherche sur internet en anglais ;
- visionnage de vidéos sur internet en anglais ;



- article de presse en anglais, l'objectif étant d'en dégager le sens global et non la traduction ;
- exposés et diaporamas en anglais ;
- informatique (utilisation d'un ordinateur en anglais).

### **Bilan**

Les élèves et les professeurs se libèrent plus facilement du complexe de l'imperfection.

Les dialogues, bien que s'appuyant sur un vocabulaire initial limité, sont suffisants car pratiques. De plus il a été noté une augmentation de la richesse de ces dialogues car le champ lexical s'est étoffé relativement rapidement.

Les élèves ont pris confiance dans leur prise de parole et dans l'oral.

L'anglais acquiert une dimension plus transversale et un autre statut, celui de langue d'usage.

Vers la fin de l'année, les professeurs ont pu vérifier que les élèves avaient des raisonnements en anglais.

### **Pistes de réflexions**

L'intervention en langue vivante peut être faite par l'enseignant de la discipline en fonction des ressources enseignantes disponibles, du niveau des élèves et des exigences des parents.

L'enseignement de la discipline peut se faire par un enseignant de langue vivante.

L'enseignement de la discipline peut se faire en co-intervention avec un locuteur natif.

### **Questionnements**

- Faible maîtrise de l'anglais par les enseignants des disciplines scientifiques.
- Si l'enseignement est fait par un enseignant de la discipline ayant le niveau de langue requis, quelles modifications sont à apporter dans la façon d'enseigner ?
- Si l'enseignement est fait par un enseignant de langue vivante, *quid* des contenus disciplinaires ?
- S'il est mis en place une co-intervention avec un locuteur natif : chaque enseignant intervient-il dans sa langue ? Les deux enseignants interviennent-ils et interagissent-ils dans la langue vivante cible ? Quels sont les coûts induits ?

- Le co-intervenant doit-il posséder des compétences particulières en sciences ?

### Recommandations

Certaines parties des programmes en sciences peuvent être concernées par ce co-enseignement.

La nécessité de rotation des disciplines autour de la langue (plus l'intervention est pluridisciplinaire, plus on développe des compétences langagières).

Il est souhaitable de privilégier les activités pratiques et expérimentales en co-intervention et éviter les cours magistraux.

Les évaluations doivent se faire en français et en anglais.

Le recours au français doit toujours être possible.

Il est nécessaire d'apporter une valeur ajoutée au cours traditionnel au-delà de l'exposition à la langue.

## 4. Les activités extra-scolaires en langues

### 4.1 Mondokiddo, plateforme collaborative pour l'éveil aux langues et aux cultures

Mondokiddo est une plateforme sécurisée ouverte en 2011 qui s'adresse aux écoles primaires internationales anglophones et francophones. Plusieurs écoles MLF ont testé la plateforme *Mondokiddo* et sont devenues des écoles pilotes.

Le site possède trois objectifs :

- l'éveil aux langues / la maîtrise de la langue ;
- la découverte des cultures grâce à des jeux pédagogiques ;
- le travail sur les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Accessible aussi bien aux enseignants, enfants et parents, ce site d'échange bilingue anglais/français permet la correspondance entre différentes classes du monde entier.

### Rôle de l'enseignant

L'enseignant est à la fois un initiateur et un accompagnant. Après avoir choisi la tranche d'âge avec laquelle les élèves peuvent correspondre et avoir créé la fiche de la classe qui permet de la référencer dans la plateforme, c'est à lui de prendre contact avec d'autres enseignants, via un moteur de recherche interne à *Mondokiddo*, afin de trouver une classe

jumelle. L'inscription de la classe suppose une autorisation parentale : une page élève doit ainsi être remise à la famille pour autorisation parentale.

C'est aussi à l'enseignant de guider les enfants en leur apprenant à se présenter sur leur profil de façon appropriée. Il s'agit de sensibiliser les enfants à l'usage d'Internet et de les éduquer aux réseaux sociaux.

Un guide culturel est fourni aux enseignants afin d'optimiser les jeux et les échanges sur le site.

### ***L'interface élève***

*Mondokiddo* offre une protection totale grâce à un contrôle parental et à une attention particulière apportée à la protection de l'identité de l'enfant, qui n'est par exemple pas autorisé à publier des photos personnelles.

Le site interdit par ailleurs la publicité, les liens externes et toute exploitation marketing des données.

L'enseignant, comme les parents, a accès à l'interface élève (les abus peuvent ainsi être signalés).

Depuis l'interface élève, les enfants peuvent renseigner leurs centres d'intérêt afin de trouver des correspondants. Il n'y a pas d'adresse email sur *Mondokiddo*, les messages ne sont donc que ceux internes au site (accessibles aux enseignants et aux parents).

### ***Temps de travail préconisé sur Mondokiddo :***

Pas plus d'une heure par semaine.

### ***Intérêt***

Les enfants réutilisent ce qu'ils ont pu apprendre car il s'agit d'une vraie situation de communication.

Ils choisissent eux-mêmes leur correspondant par affinités.

Lors de la lecture des messages, les enfants s'entraident pour comprendre les messages de leurs correspondants.

L'interface est conçue pour des enfants de six à douze ans.

### ***Nationalité des enfants inscrits***

Beaucoup d'élèves viennent d'écoles d'anciennes colonies britanniques comme l'Inde ou la Malaisie, avec des profils bilingue et trilingue.

### ***Témoignage***

Une enseignante faisant partie d'une école pilote en Chine a testé *Mondokiddo*. Le seul problème rencontré se situe au niveau du débit internet. Les enfants ont beaucoup utilisé la messagerie et le tchat (beaucoup de messages en anglais).

Pour elle, l'expérience est positive car les enfants étaient vraiment en demande et dans l'échange.

### **Abonnement**

Le coût est de 80 centimes d'euros par mois et par élève (tarif MLF).

## 4.2 Drama, Lycée français - MLF de Stavanger (Norvège)

Le « *Drama* » est un atelier théâtre amélioré. Il s'agit de monter une pièce de théâtre intégralement en anglais à partir d'un texte adapté par les élèves avec le professeur (*Talk to me* et *Fast Food* en 6<sup>e</sup>/5<sup>e</sup>, *Blithe Spirit* en 3<sup>e</sup>, *The Box* en 4<sup>e</sup>).

L'originalité de cette intervention réside dans le fait qu'elle est partie intégrante de l'emploi du temps obligatoire des élèves et possède, comme toute autre matière, des objectifs ambitieux.

La mise en place du cours de *Drama* à Stavanger provient du constat d'un déficit de la théâtralisation dans le système français actuel, contrairement aux cours anglo-saxons.

L'objectif fixé à ce cours est double : être capable de se tenir face à un public et travailler la langue. Pour cela, il faut impérativement associer les élèves au travail théâtral. Les objectifs fixés ne sont ambitieux que dans le cadre d'activités périscolaires, les motivations étant différentes.

Le travail se déroule sur l'année (lecture par les élèves, choix des textes, adaptation) en atelier :

- travail sur le langage corporel (conscience du corps, mime, exercices sans parole);
- travail sur la langue : lecture des textes à haute voix;
- atelier linguistique : créer un texte à partir de trois mots;
- atelier d'improvisation à partir d'une situation libre.

Tout ce travail est réalisé en anglais. Les élèves doivent s'adresser à leur professeur uniquement en anglais mais ils sont également tenus de s'adresser entre eux en anglais.

Ensuite, il y a les lectures, les répétitions et la mise en scène. Le professeur qui dirige cette expérience en retire les éléments suivants :

- la présentation fait l'objet d'une évaluation (il s'agit d'un élément d'aboutissement du travail qui est évalué à l'aide d'une grille);
- l'influence de ce cours sur les élèves met fin à des inhibitions (une des consignes est d'accepter le message fautif afin de ne pas



stigmatiser les élèves et de les laisser s'exprimer. L'enseignante est anglaise, l'acception du message même fautif a un impact important);

- l'élévation notable de l'anglais et de l'oral;
- les élèves apprennent à imposer leur présence face à un public et aussi leur point de vue.

Un voyage en Écosse a également été organisé, avec comme objectifs l'étude des différentes époques rencontrées et des visites de galeries d'art.

### **Pistes de réflexion : exemples d'expériences « extra/intra-scolaires » intégrant des langues**

*Lycée français - M<sub>LF</sub> de Stavanger (Norvège) : Journal télévisé et La Quotidienne* (les élèves de C<sub>P</sub>/C<sub>E1</sub>/C<sub>M</sub> écrivent des articles).

*École M<sub>LF</sub> - P<sub>SA</sub> de Wuhan (Chine) : « La chasse à l'ours », un projet en anglais avec une parent d'élève américaine incluant un spectacle à la fin de l'année.*

*École Jules - Verne M<sub>LF</sub> - E<sub>DF</sub> de Taishan (Chine) : trois projets voient le jour autour d'Halloween dont Imaginer un personnage d'Halloween qui renvoie à un travail en arts plastiques et en anglais.*

*École française M<sub>LF</sub> - P<sub>SA</sub> de Kalouga (Russie) : un atelier d'écriture de nouvelles françaises, un atelier journal et un atelier théâtre (ateliers extra-scolaires sans évaluation).*

### **Conclusion**

La taille des écoles joue sur l'implication périscolaire : plus l'école est petite, plus les élèves ont tendance à s'impliquer massivement, d'où l'intérêt d'intégrer l'activité comme une activité obligatoire évaluée.

L'implication varie aussi selon l'attente des enfants et l'attente des parents par rapport à l'école.

La présentation reste importante afin de motiver les élèves.

La personne intervenant peut aussi influencer sur la motivation, il peut être bon qu'elle soit extérieure au corps enseignant.

## **5. Les nouvelles épreuves du baccalauréat 2013, les certifications**

### **Texte de référence**

Bo n° 43 du 24 novembre 2011, qui traite des nouvelles épreuves du bac 2013 en langue vivante.

## Généralités

Désormais, les cinq activités langagières sont évaluées dans toutes les séries du bac en Lv1 et Lv2, à l'exception de la compréhension orale pour la série L. À noter que l'oral aura le même poids que l'écrit. Il s'agit d'une évolution logique qui met en phase les épreuves du bac avec les programmes de langue.

Ces nouvelles dispositions impliquent également une plus grande harmonisation entre les séries. À terme, il ne devrait y avoir qu'un sujet pour les séries générales et un pour les séries technologiques.

Concernant l'évaluation, il est nécessaire pour les examinateurs de se référer aux grilles d'évaluation pour les épreuves écrites et orales ainsi qu'aux quatre notions du cycle terminal, à savoir : « mythes et héros », « espace et échange », « lieux et formes de pouvoir » et « l'idée de progrès ». Cela implique de construire ses cours autour d'une thématique, mais surtout d'une problématique à laquelle il faudra répondre au terme de la séquence. C'est précisément une réflexion sur une problématique que l'on doit attendre du candidat.

## Épreuves

### *La compréhension écrite*

L'évolution réside essentiellement dans le nombre de documents que le candidat devra traiter, à savoir un, deux, voire trois. Il s'agit de textes informatifs, descriptifs, narratifs ou argumentatifs en lien avec les notions du programme. Il peut également y avoir des éléments iconographiques.

Il n'est pas exclu d'avoir des documents écrits autres que littéraires, mais ces derniers offrent davantage de possibilités dans l'inférence et la reconstruction du sens, éléments attendus en B2.

### *La production écrite*

La production écrite s'appuie sur les événements, faits, prises de position identifiés dans le ou les documents traités en conseil d'établissement.

Deux types de productions sont attendus : une production narrative ou descriptive de niveau B1 ou argumentative de type B2.

La possibilité est également donnée d'utiliser un document tremplin qui n'a pas été traité en compréhension écrite et qui sert à enrichir la réflexion.

L'exercice de traduction pour la série L est supprimé et le nombre de signes requis augmente pour passer à 4 900.

Il est nécessaire pour les enseignants de travailler sur les stratégies

de lecture (recueil d'indices, traitement, mise en relation, formulation d'hypothèses et validation) qui permettent de construire une argumentation solide.

#### *La compréhension orale*

Elle porte sur un ou deux supports audio et/ou vidéo d'1 minute 30 maximum (trois écoutes espacées d'une minute, un compte-rendu écrit en français de dix minutes).

L'épreuve a lieu dans les établissements lors du deuxième trimestre de Terminale.

Pour atteindre le niveau B2, le candidat doit repérer, outre les éléments factuels et les informations principales, les détails significatifs et les attitudes du locuteur.

Il est difficile de trouver des documents audio/vidéo et de savoir à qui incombe la charge de fournir les supports. Pour des raisons logistiques, il appartient aux établissements dans lesquels se déroulent les épreuves de produire les supports.

La nouvelle grille d'évaluation présente des points correspondant aux différents niveaux du CECRL atteints, la moyenne se situant au niveau A2 et non au niveau B2. Les raisons en sont essentiellement la difficulté de l'exercice et la variabilité des supports pouvant entraîner une certaine iniquité.

Face au problème de la place du français dans le cours et notamment du passage d'une langue à une autre si le compte-rendu doit se faire en français, l'anglais doit rester la langue de communication en classe.

Il est nécessaire d'entraîner les élèves à bien utiliser les pauses entre les écoutes.

Il est nécessaire d'identifier en amont les éléments qui relèvent des différents niveaux.

Les enseignants sont mis en garde contre la mise en place de stratégies de compréhension par le biais de mots-clefs dans la mesure où cela implique d'avoir déjà compris en partie le document. Il faut privilégier l'identification d'éléments saillants : mots répétés, mots porteurs d'un accent de phrase, position dans la phrase.

#### *L'expression orale*

Pour toutes les séries (sauf L), l'interaction et la prise de parole en continu (PcC) seront désormais évaluées en Lv1 et Lv2 lors d'une même épreuve qui aura lieu au sein de l'établissement au cours du troisième trimestre de Terminale. Le candidat devra, dans les dix minutes qui lui

sont données, préparer une synthèse des documents étudiés en classe traitant d'une des notions qui aura préalablement été tirée au sort. Les dix minutes d'examen seront décomposées de la manière suivante : cinq minutes pour la présentation de la notion (Ppc) et cinq autres pour l'entretien (interaction). Le niveau attendu est A2.

Pour la série L (Lv1 et Lv2), les temps de préparation et d'examen diffèrent selon que sont évaluées la Lv, la langue vivante approfondie ou la littérature en langue étrangère, mais il demeure quelques points communs : l'épreuve est ponctuelle et a lieu en fin d'année ; c'est l'examineur qui choisit une des notions du programme ; les niveaux attendus sont B2 en Lv1 et B1 en Lv2.

Pour la langue vivante approfondie, le candidat doit se présenter avec deux dossiers constitués de deux documents vus en classe et un document choisi par lui ou elle en lien avec les deux autres.

### Sites académiques et bibliographie

Site de l'Académie de Paris<sup>29</sup> (pour les documents sonores et Italien).

Site de l'Académie de Versailles<sup>30</sup>.

Pour la littérature en langue étrangère : *Lire en langue étrangère*, collection Repère pour agir, CEREM.

Possibilité de contacter M. Fontaine pour toute question relative à ce sujet : [jean-francois.fontaine@ac-paris.fr](mailto:jean-francois.fontaine@ac-paris.fr)

### La certification

Les écoles de la M<sub>LF</sub> ont tout intérêt à présenter un maximum d'élèves aux différents examens Cambridge-EsOL. Outre le fait qu'une certification acquise l'est à vie, contrairement au TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) ou au TOIC (*Test of English for International Communication*), cela permet de montrer que, dans le système français, on est capable d'enseigner les langues vivantes de façon performante.

Par ailleurs, les résultats aux certifications peuvent être utilisés comme outils de pilotage.

#### *Accord entre la M<sub>LF</sub> et Cambridge-EsOL*

Selon la convention de partenariat qui unit la M<sub>LF</sub> et Cambridge-EsOL, chaque établissement choisit deux niveaux de classe (exemple : CM1 et 3<sup>e</sup>) au minimum. Il choisit ensuite quels niveaux seront présentés (exemple : B1 pour des 3<sup>e</sup>).

Les enseignants auront la possibilité d'être formés et de devenir eux-mêmes formateurs. Les établissements pourront devenir centres d'examen. Des tests diagnostiques pour les élèves et les enseignants pourront être menés conjointement avec Cambridge-EsOL.

29 - [www.ac-paris.fr](http://www.ac-paris.fr).

30 - [www.ac-versailles.fr](http://www.ac-versailles.fr).



# Évaluation et validation des acquis

Joël Agrapart  
IEN Maternelle

Romain Chauvière  
Chef de projet  
de la collection *Cerise*

Maïté Dude  
IEN adjointe

Marie-Christine Duval  
IA IPR SVT

Olivier Himy  
IA IPR Lettres

Dominique Marcaillou  
IA IPR Sciences physiques  
et chimiques - Doyen

Laurent Marien  
IA IPR Histoire Géographie

Virginie Porcheron  
Responsable Édition/  
Communication  
(CRDP Poitou-Charentes)

Danielle Simon  
IEN

## 1. Évaluation et validation : les principes

Si on n'évalue pas tout ce qu'on enseigne, tout ce qui est évalué doit avoir été enseigné. Cela questionne notamment l'évaluation des compétences 6 et 7 du socle.

Le socle commun de connaissances et de compétences relève de deux enjeux particuliers :

- s'assurer que chaque élève possède un bagage indispensable à son intégration civique, sociale, professionnelle (engagement prioritaire vis-à-vis des plus faibles) ;
- permettre l'adaptation aux évolutions du monde de demain, ce qui nécessite de développer le « savoir mobiliser ses ressources » (concerne tous les élèves et doit servir à stimuler les plus forts).

*Les questions à se poser :*

- que permettra d'évaluer la tâche proposée ? ;
- tous les éléments nécessaires ont-ils été travaillés (connaissances, capacités, attitudes) ? Sont-ils maîtrisés ? ;
- les élèves ont-ils déjà été confrontés à ce type de sollicitation ? ;
- certaines composantes ne vont-elles pas empêcher l'expression de certaines autres composantes visées ? ;
- l'élève a-t-il connaissance de ce qui est visé ?

*Les caractéristiques d'une bonne situation d'apprentissage :*

- elle est significative pour l'élève (lui parle, lui donne l'envie de se mettre au travail) ;
- elle véhicule des valeurs positives (comme elle est une fenêtre ouverte sur la vie quotidienne de l'élève, elle doit intégrer les valeurs sur lesquelles repose le système éducatif : citoyenneté, respect de l'environnement, *etc.*) ;
- elle nécessite plusieurs démarches, met en œuvre plusieurs notions ;
- elle donne une large part à la créativité ;
- elle permet à l'élève de justifier ses choix ;
- elle ne donne aucune indication pour la résolution ;
- elle est adaptée au niveau de difficulté souhaité.

*Comment évaluer une tâche complexe ? :*

- la pertinence, ou l'adéquation de la production à la situation (et notamment à la consigne) : « l'élève fait-il bien ce qu'il doit faire ? » ;
- la correction ou l'utilisation correcte des concepts et des outils de la discipline : « l'élève fait-il correctement ce qu'il fait ? » ;
- la cohérence, c'est-à-dire l'utilisation d'une démarche logique, qui ne présente pas de contradictions internes (même si elle n'est pas pertinente), le choix cohérent des outils, l'enchaînement logique de ceux-ci, l'unité de sens de la production, *etc.* ;
- la complétude, c'est-à-dire le caractère complet de la réponse, pour autant qu'il soit possible de déterminer ce qu'est une réponse ou une production complète.

## 2. Quelles pratiques d'évaluation et de validation ?

### 2.1 Niveau Primaire

Articuler les compétences des programmes de 2008 avec celles du socle commun :

> Le livret scolaire, construit à partir des compétences listées dans les programmes et complété tout au long du parcours des élèves de la maternelle au Cm2, doit permettre de valider les compétences du socle.

Évaluer les compétences des programmes et celles du socle :

Les compétences du socle ne correspondent pas toujours à celles énoncées dans les programmes.



> Il est nécessaire de construire des indicateurs propres à chaque établissement en fonction de sa spécificité. Ces indicateurs peuvent être basés sur la concertation avec les enseignants du système scolaire d'accueil, sur les bulletins de notes ou d'appréciations (contrôle continu), sur l'observation des élèves en situation. Les compétences sont alors validées sous l'autorité du chef d'établissement de manière globale et non plus par item. Dans ce cadre, il est important de pouvoir expliciter ces indicateurs afin que les parents qui le souhaitent, puissent comprendre les modalités de validation.

## 2.2 Niveau secondaire : cours du CNEd

Faire face aux problèmes de délais parfois très importants d'envoi des notes et des bulletins, notamment pour les écoles ayant un calendrier décalé :

> Une solution, déjà adoptée par la grande majorité des écoles d'entreprise, repose sur l'utilisation de la double notation et de la rédaction de bulletins internes.

Concernant la validation des compétences, cela dépend des formes d'inscription :

- inscription libre de la 6<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> pour tenir compte du double cursus ; évaluation et validation par les enseignants ;
- inscription réglementée en 3<sup>e</sup> afin de pouvoir être validé par le CNEd et offrir une garantie quant à la poursuite du cursus dans le système scolaire français.

## 3. Évaluation et validation : le livret personnel de compétences et le contrat entre école et collège

### 3.1 Les objectifs du socle commun

Un des apports du socle est d'accroître la continuité école-collège et les interférences entre les enseignants de différentes disciplines au collège.

Le socle, qui n'est pas disciplinaire, devient un outil de diagnostic commun, utile pour un meilleur suivi des élèves, notamment pour ceux en difficulté. Il sert de support pour établir un constat des difficultés et par conséquent permet d'entamer une réflexion en équipe sur le travail à mener pour pallier ces difficultés. Ainsi, on peut espérer mieux avancer avec ces élèves. Il faut souligner que les 20 % de collégiens qui n'obtiennent pas le DNB sont déjà en difficulté à l'entrée en 6<sup>e</sup> et que le collège ne fait qu'accroître ces difficultés.

L'objectif du socle est que les élèves en situation d'échec reprennent goût à l'école. L'idée n'est pas dans un écart à la norme mais dans un processus d'acquisition progressive de compétences. C'est donc un réel progrès pédagogique pour les élèves en perte.

### 3.2 Le livret personnel de compétences

Il est composé de trois attestations, une par palier :

- palier 1 : fin de C€1 ;
- palier 2 : fin de C€2 ;
- palier 3 : fin de 3<sup>e</sup>.

Chaque attestation contient des compétences<sup>31</sup> à valider. Se posent alors deux questions :

#### ■ Comment valider une compétence ?

Les enseignants se fondent sur les items renseignés pour valider une compétence.

Une compétence peut être appréciée de manière globale même si tous les items qui la composent ne sont pas renseignés. Par contre, si des lacunes manifestes apparaissent, la compétence ne pourra pas être validée.

#### ■ Quelles sont les différences entre validation et évaluation ?

Évaluation	Validation
Évaluer, c'est donner une valeur	Valider, c'est déclarer valide
Acte pédagogique qui s'inscrit dans la relation enseignant/élève	Acte institutionnel
Acte répété	Acte définitif
La valeur attribuée donne lieu à une note, une appréciation	La validation est binaire
Qui évalue ? Chacun dans son enseignement	Qui valide ? Une équipe

### 3.3 L'évaluation dans le cadre du socle commun

Une compétence doit être évaluée dans une tâche complexe. Une tâche est dite complexe si elle combine des éléments que l'élève connaît, qu'il maîtrise, qu'il a déjà utilisés plusieurs fois mais de façon séparée, dans un autre ordre ou un autre contexte.

Une compétence est la mobilisation des connaissances, capacités et attitudes pour répondre à une situation nouvelle. Évaluer une compétence en situation d'apprentissage nécessite de :

31 - Une compétence est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, capacités et attitudes. Maîtriser une compétence, c'est mobiliser et réinvestir des connaissances, capacités et attitudes.



- définir le degré de maîtrise attendu : les grilles de référence ministérielles (janvier 2011)<sup>32</sup> définissent le niveau d'exigence pour l'aide à la validation du LPC. Elles sont donc un outil pour l'attestation du palier 3. Par contre, la liste des items reste à construire dans de nombreuses disciplines au collège ;
- choisir les critères d'appréciation de la qualité de la production : conformité, exactitude, intégralité, pertinence et clarté. Choisir les critères d'appréciation de la qualité d'une production consiste à en cibler un voire deux (le(s) plus important(s) par rapport au travail demandé). Les critères sont à décliner en indicateurs de réussite qui permettent de dire si l'évaluation est réussie ou non.

Compétences évaluées	Indicateurs d'évaluation	Évaluation (réussie/non réussie)
Rechercher et extraire l'information utile	Toutes les données utiles sont mentionnées (intégralité)	
Réaliser un tableau	Les entrées sont pertinentes par rapport à la demande (pertinence)	

*Exemple : Domaine « pratiquer une démarche scientifique »*

S'est-on donné les moyens pour pouvoir évaluer les compétences 6 et 7 du socle depuis la petite section de maternelle dans la continuité des apprentissages ?

> Il est nécessaire de construire l'autonomie. De nos jours, ceux qui arrivent au lycée sont souvent scolaires mais pas forcément autonomes. Dans la même idée, nous devons former nos élèves à l'auto-évaluation ainsi qu'à l'implicite complexe. Pour intéresser les élèves, l'entrée par les items est à proscrire au profit de l'entrée par les contenus. Il faut changer l'idée que la culture française, c'est la suprématie de la connaissance.

#### 4. Validation en primaire, un outil : *Cerise Prim*

Cerise Prim, espace numérique de suivi et d'évaluation réalisé par le CRDP de Poitou Charente, s'adresse aux établissements du premier degré en France et à l'étranger. La première version, mise en place en 2009, a depuis peu été remplacée par la version 2.

*Cerise Prim* permet à l'équipe pédagogique d'avoir une vision globale des acquis des élèves, de créer des groupes de besoins, mais aussi d'éditer des documents de synthèse, individuels ou collectifs.

Il s'agit d'un service en ligne, sécurisé et accessible sur abonnement annuel, à l'aide d'un simple navigateur Web. Aucune installation locale n'est nécessaire. L'utilisation de l'outil s'effectue depuis un poste connecté à Internet (à l'école, au domicile, etc.). Le CRDP gère les mises à jour, l'hébergement et les dysfonctionnements. L'abonnement annuel s'élève de 59 à 159 euros selon le nombre d'élèves.

32 - Voir *Eduscol*, <http://eduscol.education.fr>.

L'utilisation de *Cerise Primaire* suppose une demande d'autorisation à faire remplir par les familles qui disposent également d'un droit de recours auprès de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL).

Les fichiers sont stockés six mois après la fin de l'abonnement et peuvent être supprimés en cas de demande, en accord avec le cahier des charges liant le CRDP et la CNIL.

Il existe trois profils d'utilisateurs : administrateur, auteur et lecteur<sup>33</sup>.

### **L'accès administrateur**

L'administrateur, en général le directeur de l'école, gère les comptes, crée les listes d'utilisateurs (ceux-ci ne sont pas reliés à une classe), d'élèves, de groupes, sous format csv par exemple.

Il définit les périodes demandées – on ne pourra créer des bilans que pour ces périodes – l'objectif étant que les fichiers ou bilans ne soient plus éditables d'une année sur l'autre.

Il active ou non les cartouches affichables, tels que les cadres « enseignants », « parents », « élèves », « directeur » ou encore le cartouche « identification de l'école ».

L'administrateur peut consulter le référentiel de suivi, les évaluations, ajouter un commentaire directeur.

L'enregistrement dans la base doit permettre la transmission à un autre établissement sous certaines conditions.

### **L'accès auteur**

Il permet deux entrées : une partie « items du référentiel et bilans périodiques », une autre certificative avec les paliers du socle. Les bilans de l'année précédente sont archivés pour consultation.

#### *Items du référentiel et bilans périodiques*

Les auteurs peuvent imprimer un référentiel de suivi par niveau, décliner un item en sous-items. Il y a environ 2 000 items, il est donc judicieux de ne pas trop développer de sous-items.

Le référentiel est commun à toute l'école, on ne peut pas ajouter d'item sauf en pratiques artistiques car il n'y a pas de progression associée. Les items sont répertoriés par niveau ; on peut évaluer un élève de CP sur un item de CE1, pour l'auteur le niveau apparaît, mais n'est pas précisé dans la version consultable par les parents.

Les auteurs gèrent les bilans par discipline, compétence et item du référentiel. Ils peuvent évaluer n'importe quel élève sur n'importe quel niveau. Les évaluations sont consultables par tous les auteurs, l'évaluation d'un collègue sera autorisée en lecture seule.

<sup>33</sup> - Dans la version 2, l'accès « parents » a été supprimé.

L'évaluation se fait soit par un code couleur soit par un codage de caractères pour les impressions en noir et blanc.



Pour évaluer, il faut sélectionner les élèves, les items puis créer l'évaluation. Ensuite, on saisit les résultats, on indique également la date de l'évaluation, son titre et on peut ajouter un descriptif. On peut renseigner l'évaluation globalement puis affiner ensuite pour quelques cas.

L'enseignant peut déplacer le curseur du taux de réussite nécessaire pour afficher du vert ou du rouge. La valeur par défaut est de 66 %. Une icône informe de la pluralité d'un item (il correspond à un autre item du référentiel) et va se reporter automatiquement.

Dans les bilans périodiques, on peut sélectionner les items qui apparaîtront comme atout et ceux qui seraient à retravailler, indépendamment des couleurs.

Les évaluations se compilent dans les modules. Le bilan de l'élève comprend toutes les évaluations rentrées quel que soit l'enseignant. L'idée est de saisir les évaluations au fur et à mesure de leur réalisation.

Dans le module synthèse, on voit les codes couleur par enfant et/ou par groupe, cela permet notamment de faciliter la mise en place d'une pédagogie différenciée.

Des outils de filtrage permettent de créer de nouveaux groupes.

#### *Les paliers du socle*

On peut consulter l'ensemble des résultats dans le module « palier du socle » ainsi que les liens entre le référentiel et le palier du socle. Il existe une fonction « aide à la décision » : on choisit un item du palier et les items associés de l'année précédente et de celle en cours qui apparaissent dans les différents domaines ainsi que leur tendance.

#### **L'accès lecteur**

Il dépend des paramètres de l'administrateur.

Une utilisation hors ligne est en partie envisageable : on récupère les données dans un tableur, on effectue les codages hors connexion puis on importe les données en ligne.

L'utilisation de *Cerise Primaire* est assez intuitive, une aide en ligne est disponible ainsi qu'une version d'essai gratuite pour trois mois.

## 5. Validation en collège, un outil : *Cerise Collège*

### Présentation

*Cerise Collège* est un service en ligne. L'établissement n'a donc pas à se soucier d'un quelconque hébergement.

*Cerise Collège* permet le suivi des élèves par compétence et non par évaluation chiffrée, et l'aide à la validation du palier 3 du livret personnel de compétences. Un même livret peut être utilisé par plusieurs enseignants.

Dans la plupart des écoles d'entreprise, les enseignants n'ont pas accès aux livrets puisque c'est le CNEP qui les remplit. Par ailleurs, d'autres programmes sont déjà utilisés dans les écoles du réseau, comme *SACoche* ou *GÉPI*.

Néanmoins, *Cerise Collège* peut s'avérer utile aux écoles d'entreprise car contrairement à ces deux autres programmes, *Cerise Collège* ne sert pas seulement à certifier les paliers.

Le logiciel donne accès à cinq modules principaux : *gestion des livrets*, *cartable du professeur*, *évaluation*, *conseil de classe*, *paliers du socle*.

*Cerise* prend en charge l'import des données, il est donc possible de récupérer des données déjà entrées sur d'autres bases élèves comme *PRONOTE* ou *SACoche*. En revanche, il n'existera pas de base unique de données dans la mesure où l'accès à la base élève est verrouillé par le ministère.

Il est possible de transférer les données entrées dans *Cerise* vers le livret personnel de compétences pour valider le palier du socle.

Une aide en ligne est proposée ainsi qu'une assistance technique et pédagogique par mail ou par téléphone.

Le livret est créé par le professeur coordinateur de la matière et visible par tous les enseignants utilisateurs de *Cerise*.

L'élève a la possibilité de s'autoévaluer mais il ne peut accéder à l'évaluation de l'enseignant que si ce dernier l'y autorise.

### **Évaluation formative et évaluation bilan**

Il est possible de les distinguer. Des collègues expérimentent déjà l'évaluation non chiffrée par compétences.

Les livrets *Cerise* sont alors utilisés dans les conseils de classe. La validation du socle n'est cependant pas automatique et doit être faite manuellement. Il existe donc des collègues « sans note ».

En cas de mobilité des élèves, le livret scolaire suit les élèves mais pas *Cerise*. La CNEP veille à un possible fichage des élèves. *Cerise* garde cependant six mois les données d'un élève après son changement d'établissement. Seuls les concepteurs de *Cerise* ont accès à ces données.

## 6. L'accompagnement des élèves

### 6.1 L'accompagnement éducatif



#### L'accompagnement des écoliers

##### *L'aide personnalisée en faveur des élèves en difficulté*

Les élèves rencontrant des difficultés scolaires bénéficient d'une aide personnalisée, deux heures par semaine, en plus de la classe et avec l'accord des parents. L'aide personnalisée est assurée par les enseignants, en très petits groupes, selon une organisation choisie par l'école. Les modalités de mise en œuvre sont à établir dans le projet d'école.

##### *Le programme personnalisé de réussite éducative*

Un PPRE coordonne la mise en œuvre de toute forme d'aide. Il est formalisé dans un document qui précise les objectifs, les ressources et les moyens mis en œuvre.

Un PPRE est un contrat provisoire par rapport aux difficultés d'un élève, un plan d'aide avec des objectifs ciblés sur une période déterminée.

À l'école primaire, le PPRE est obligatoire pour un élève redoublant. Il nécessite l'accord des parents.

Il est important de commencer par un entretien métacognitif et de mettre en place une fiche individuelle de suivi pour les élèves en difficulté<sup>34</sup>.

##### *Les PPRE passerelles*

Les PPRE passerelles peuvent être formalisés dès la fin du Cm2 en prévision de la 6<sup>e</sup>. Ils sont alors mis en place dans le cadre des commissions de liaison. Ils définissent les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la 6<sup>e</sup> et incluent notamment les stages de remise à niveau avant l'entrée au collège. Ils constituent une alternative au redoublement.

Les stages de remise à niveau permettent pour les élèves de Cm1 et de Cm2 une remise à niveau dans les matières fondamentales durant les vacances scolaires. Ils ont lieu à l'école en petits groupes de cinq ou six élèves.

Le dispositif des évaluations nationales des acquis des élèves de Ce1 et de Cm2 est aussi un outil au service de l'accompagnement éducatif. Les acquis en français et mathématiques de chaque élève sont situés par rapport aux objectifs définis dans les nouveaux programmes et permettent de remédier, le cas échéant, aux difficultés des élèves.

#### L'accompagnement des collégiens

##### *L'accompagnement éducatif : son organisation et ses domaines d'activités*

Il s'agit d'accueillir les élèves après les cours pour leur proposer une aide

34 - Voir le modèle de fiche présenté sur le site de l'académie Orléans-Tours.

aux devoirs et aux leçons, un renforcement de la pratique des langues vivantes et des activités culturelles, artistiques ou une pratique sportive.

Ce dispositif est conçu pour les élèves volontaires tout au long de l'année, à raison de deux heures par jour, de préférence après la classe.

#### *L'aide au travail personnel en 6<sup>e</sup> pour les devoirs et les leçons*

Les élèves peuvent approfondir le travail fait en classe, faire les devoirs et obtenir une aide si nécessaire.

Il peut s'agir d'une aide individualisée pour les collégiens qui éprouvent des difficultés.

Il peut s'agir d'un accompagnement personnalisé, aide apportée en classe de 6<sup>e</sup> durant les heures de classe. L'accompagnement personnalisé s'adresse à tous les élèves mais il concerne en priorité les élèves qui en ont le plus besoin pour répondre à des difficultés importantes qui demandent du temps et de la rigueur.

### **L'accompagnement des lycéens**

Le dispositif expérimental de réussite scolaire comprend l'aide personnalisée, les stages passerelle, le tutorat et le stage de remise à niveau.

Le stage d'anglais a pour objectif de développer la maîtrise de l'oral. Il s'adresse à des groupes ne dépassant pas 15 élèves.

## **6.2 Les équipes en action dans le cadre du projet d'école**

### **Le projet d'école ou le projet d'établissement : un outil au service de la réussite des élèves**

#### *Quelques finalités*

- cibler les besoins spécifiques des élèves ;
- donner une cohérence aux enseignements (continuité des cycles) ;
- favoriser le travail d'équipe ;
- mettre en application les directives ministérielles.

#### *Exemples d'axes à privilégier*

##### **1. Axe « élèves » :**

- maîtrise du français et des langues étrangères ;
- devenir citoyen.

**2. Axe « enseignants » :** favoriser le travail en équipe (continuité des apprentissages en mutualisant les outils : programmations, progressions, etc.).

### 3. Axe « environnement » : ouverture culturelle et sur le patrimoine local.

#### *Les indicateurs de référence pour définir les priorités*

- le contexte géographique et sociologique de l'école ;
- les indicateurs de résultats : évaluations nationales, parcours scolaires ;
- le bilan de l'ancien projet d'école ;
- le profil des élèves.



#### **Les évaluations**

##### *Finalités*

- dégager les besoins spécifiques ;
- mettre en place des dispositifs d'aide (remédiation-régulation) ;
- valider les acquis ;
- réajuster les actions.

##### *Modalités d'évaluations*

- nationales ;
- périodiques ;
- observations en situation ;
- sommative, formative, formatrice diagnostique ;
- certifications en langues.

#### **Les dispositifs d'aide issus des évaluations**

##### *Finalités*

- remédiation ;
- prise en compte des difficultés ;
- réussite des élèves (redonner confiance et estime de soi) ;
- personnalisation et individualisation des parcours.

##### *Dispositifs*

#### **1. Élèves**

- aide personnalisée ;
- PPRE, projet personnalisé de scolarisation (PPS), PPRE passerelle, fiches passerelles ;
- réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ;
- stages de remise à niveau (SRN) ;
- accompagnement éducatif.

## 2. Enseignants

- équipes éducatives ;
- équipes de suivi ;
- tutorat ;

La première aide à apporter aux élèves se passe dans la classe grâce à la mise en place de la différenciation pédagogique.

### **Cohérence apportée à ces outils**

- l'élève au centre des dispositifs ;
- mise en action des équipes ;
- communication, transparence avec les parents.

Le projet d'école est l'outil fédérateur de chaque équipe d'école. Il s'élabore en se référant à quelques indicateurs, dont les évaluations. Il permet de formaliser les principes d'organisation des différents dispositifs et de les présenter aux parents et aux partenaires.



# L'orientation

Marianne Cazenave  
Conseillère d'orientation  
- psychologique - ONISEP de Poitiers

Gérard Roche  
Délégué régional  
- ONISEP de Poitiers

## 1. L'ONISEP

### 1.1 Présentation

Les outils de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) sont aujourd'hui un des supports du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF).

#### *Historique*

Créé en 1970, l'ONISEP est un établissement public sous tutelle. Créé en réponse à la crise des années 1970 et à la restructuration du marché de l'emploi, l'organisme a évolué et s'est davantage développé pour répondre à des demandes d'informations directes (des familles, des élèves) dans les années 1980.

Aujourd'hui, l'ONISEP est un établissement public mixte qui emploie 600 personnes (30 % sur fonds propres, 70 % sur subventions d'état). Si l'édition demeure son métier d'origine, la didactique des contenus et l'utilisation de nouveaux supports rapprochent l'ONISEP du métier de journaliste et des outils réalisés par le Centre national de documentation pédagogique.

#### *Organisation*

Organisé autour d'une direction centrale et de 28 délégations régionales, l'ONISEP est conçu pour fonctionner avec les établissements : un tiers des effectifs servent à poser des interfaces ou cadres-relais pour équiper les

établissements d'un outil adapté et performant. En ce sens, l'organisme dispose d'une marge d'autonomie importante sur les projets, ce qui lui permet une certaine flexibilité et une plus grande adaptabilité face à une demande de plus en plus fine et diversifiée (professeurs, familles, élèves, universités).

L'essence même du travail et des réflexions de l'ONISEP réside dans la résolution européenne de 2008, « favoriser la capacité à s'orienter tout au long de la vie »<sup>35</sup>.

## 1.2 Quel paradigme pour l'ONISEP aujourd'hui ?

Fallait-il changer ou innover ? Selon quels critères et au nom de quels choix ? La résolution de 2008 ne fixant qu'un cadre et non une ligne directrice, le choix s'est orienté vers une logique de progressivité, à charge des établissements de construire leur projet et de l'adapter à la flexibilité offerte par l'ONISEP.

L'objectif du PDMF est de « *se familiariser le plus tôt et le mieux possible avec les voies de formation* »<sup>36</sup>. Dans ce cadre, l'ONISEP a le souci constant de s'adapter aux réformes et aux changements de dénomination (exemple : 1<sup>re</sup> STG rebaptisée STMG<sup>37</sup>).

En revanche, la connaissance de soi n'est ni le rôle ni même un champ de travail pour l'ONISEP (pas d'intrusion dans la psychopédagogie). Il s'agit ici d'un travail effectué par les conseillers d'orientation-psychologues (COP) sur le terrain, par les centres d'information et d'orientation (CIO) à l'échelle locale ou encore par les salons d'orientation.

Mais il reste qu'un travail réfléchi sur l'orientation peut éviter les problèmes liés au décalage entre l'envie et le possible souvent source de frustrations et surtout éviter la « double peine » d'une orientation subie et imposée.

Les limites du travail de l'ONISEP tiennent en trois mots : information, communication, conseil. Le champ est déjà considérable.

## 1.3 Comment aider l'élève à construire son parcours ?

Un parcours d'orientation doit être pensé sur trois ans, entre la 5<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>, ce dernier étant le « cycle d'orientation ». Mais peu d'écrits existent sur la découverte professionnelle et une grande autonomie est laissée aux établissements.

### *L'autonomie et l'initiative*

Ce sont les deux maîtres-mots. Sans remettre en cause la démarche vertueuse de l'autonomie, force est de constater que de multiples pro-

35 - Résolution du Conseil de l'Union Européenne sur « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie », 2 905<sup>e</sup> session du Conseil Éducation Jeunesse et Culture, Bruxelles, 21 novembre 2008.

36 - Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008.

37 - La série Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG) ouvre ses portes en classe de 1<sup>re</sup>, pour une première session du bac STMG en juin 2014. À consulter sur [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr).

blématiques reviennent dans les choix des élèves à ce moment de leur construction.

Les deux extrêmes sont :



- « *Je ne sais absolument pas ce que je veux faire* » : il faut pouvoir offrir à l'élève une palette de choix et une méthode de réflexion induisant une connaissance de soi, de ses potentialités, de son environnement et de ses envies ;
- « *Je sais exactement ce que je veux* », mais ce n'est pas réalisable pour diverses raisons. Il faut alors aider l'élève à se construire positivement à partir de ce qui est vécu comme un échec pour éviter une frustration de long terme.

Entre les deux, il existe une gamme presque infinie de possibles. Les adolescents étant « en construction », leurs idées changent parfois très vite, ce qui ne rend pas la tâche aisée.

#### *Le numérique*

Il introduit la possibilité de mettre l'élève au cœur du système et de gérer massification et individualisation de l'enseignement. Le *webclasseur* de l'ONISEP permet en ce sens de travailler du cycle central jusqu'à la Terminale avec des passerelles vers l'enseignement supérieur.

La question de la construction d'un parcours induit celle des acteurs et plus exactement de leur positionnement. La participation des parents par exemple, doit être effectuée dans une posture de réflexion objective. Or, les inégalités socio-culturelles accroissent les difficultés reportant, à tort<sup>38</sup>, les élèves vers des filières courtes, non choisies ou peu adaptées. L'objectivité, quant à elle, est rendue plus difficile lorsque les difficultés de l'élève ne lui permettent pas d'aller vers la filière choisie créant parfois une double frustration « parent-enfant ».

#### *La posture des enseignants*

- Le rôle d'information : l'information est multiple et se doit d'être ambitieuse. D'une part, le rôle d'information est primordial. Il est incontournable de connaître, non pas tous les métiers et secteurs professionnels, mais tous les circuits d'information. D'autre part, la réactivité est importante : il y a des moments-clés dans un parcours d'orientation et il est impensable que les enseignants l'ignorent.
- Les moyens : le Cdi et les Cio sont les principales plates-formes d'information (dossiers, fiches-métier, *web classeur*). Enseignants et parents y trouveront une palette d'outils pédagogiques pour aider l'élève à se construire.

L'Onisep a par ailleurs construit un site web<sup>39</sup> pour répondre à toutes

38 - Dans la réalité, jusqu'à Bac+5, sauf exceptions, plus le niveau est élevé plus le salaire est élevé.

39 - [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr).

les attentes. Il comporte de nombreux sites associés (onisep.tv, géo-localisation, librairie). La rubrique « mon orientation en ligne » est particulièrement adaptée aux élèves. L'ONISEP a repensé récemment sa politique en terme de qualité de service (une réponse sous 72 heures est garantie), notamment avec sa plate-forme téléphonique/chat internet<sup>40</sup>. Le site web compte 450 000 connexions annuelles, ce qui traduit la demande actuelle en ce qui concerne l'orientation.

#### 1.4 Les enjeux de l'orientation dans le système éducatif

##### *La reproduction sociale*

Sans revenir sur les travaux du sociologue Pierre Bourdieu et de ses successeurs sur la reproduction sociale, force est de constater que la reproduction sociale est de plus en plus forte et que l'école légitime ou du moins favorise ce processus. Le propos peut faire débat, mais cette cristallisation est un fait. La fracture numérique n'a fait que la renforcer.

##### *Le positionnement de l'ONISEP*

En ce sens, l'ONISEP veut se positionner sur les nouveaux enjeux du numérique. Ce levier numérique dans les parcours d'orientation est sans doute mineur mais il a le mérite d'exister.

Les enseignants doivent aider les élèves et leur famille car les stratégies familiales diffèrent selon les catégories socio professionnelles, la fracture numérique étant d'abord d'ordre culturel et social. Il faut insister sur l'élévation du niveau moyen de qualification (le système LMD – Licence-Master-Doctorat – a remplacé l'ancien seuil du Bac+2) et sur la diversification des formations.

Il faut donc que les enseignants, avec ces outils, aident les familles et fassent un effort de communication sur la différence entre le possible et la représentation que l'on se fait du possible. Pour les familles en difficulté, le système reste opaque et complexe et nécessite une certaine pédagogie. Il subsistera toujours des situations extrêmes où la famille refuse tout ou à l'inverse « livre » l'enfant à l'école. Mais ce travail reste une mission où les enseignants ont un rôle à jouer, en corrélation avec les professionnels de l'orientation. Par ailleurs, outre les représentations des familles, il subsiste un point dur dans la cristallisation sociale, celui de la mixité. Celui-là se travaille dès l'enfance.

##### *Les nouveaux chantiers de l'ONISEP*

L'ONISEP veut, dans une logique d'adaptation à une économie mondialisée, travailler sur de nouveaux chantiers tels que l'attractivité des universités scientifiques, l'accueil des étudiants étrangers et l'accueil à l'étranger des étudiants français, et la capacité à entreprendre.

<sup>40</sup> - Le téléphone est privilégié aujourd'hui par les parents et le chat par les élèves.

## 2. Les outils proposés par l'ONISEP

### 2.1 Le *webclasseur*, un outil particulièrement adapté aux écoles d'entreprise



Le *webclasseur*, résultat d'une commande ministérielle, est un outil numérique créé juste avant le PDMF mais dans le même objectif de construire l'orientation de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Il est conçu comme un espace numérique de travail à la fois personnel et collectif où l'interaction et la communication sont rendues possibles.

Il est adaptable à chaque établissement, mais c'est un outil national ; les collèges et lycées doivent donc y être reliés par les délégations régionales. Cela implique, pour les écoles d'entreprise, d'être connectées via la MLE.

#### *Quels objectifs ?*

Le *webclasseur* est un système d'archivage directement géré par l'ONISEP qui permet à l'élève de conserver ses recherches, ses archives et ses données personnelles même s'il change d'établissement, y compris un établissement privé sous contrat. Le cas d'un élève rattaché au Cned pour la totalité de son enseignement est aujourd'hui en cours de discussion.

Il n'est consultable et accessible qu'à partir d'un établissement et de son réseau. Il n'existe pas de compte personnel *stricto sensu* mais un compte élève qui reste inchangé (identifiant et mot de passe).

Dans la construction du projet de l'élève, l'ONISEP offre la possibilité d'une coordination de l'ensemble des acteurs (professeurs, parents, COP, documentaliste), donnant accès à un suivi tant individuel que collectif. Il est d'abord pensé comme un outil de la communauté éducative.

#### *Quelles fonctionnalités ?*

Il existe cinq profils de connexion différents : élèves, enseignants, parents (accès par espace classe pour des raisons légales), référent établissement et partenaire extérieur (exemple : une entreprise pour une attestation de stage). Dans le suivi, les enseignants gardent un droit de regard ou de lecture sur l'espace élève qui n'est pas privatif.

L'ensemble des acteurs a accès aux ressources ONISEP, nationales et régionales, ainsi qu'aux actualités académiques et à l'agenda ONISEP de l'orientation.

Il est possible de cibler l'information, mais aussi de cibler les personnes à qui l'ont veut envoyer une information. Toutes les informations du *webclasseur* sont signées.

En tant que « classeur », le système offre un espace personnel pour les équipes enseignantes et un espace individuel pour les élèves. Il est en

outre possible de créer ses propres espaces de travail avec leurs intitulés, tels que « égalité des chances » ou « économie d'une région ».

Actuellement, le webclasseur fonctionne avec les versions 2.0 ou 3.0<sup>41</sup>, selon les académies. L'interface ne change pas fondamentalement; il s'agit plus d'une mise à jour ergonomique et esthétique.

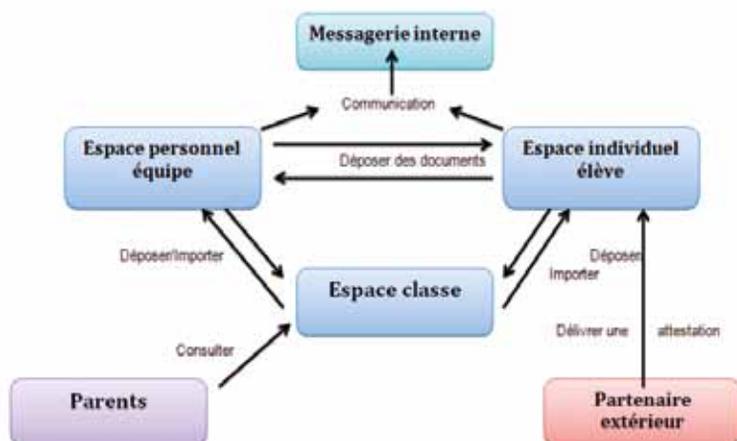
### Quels outils supplémentaires ?

Les espaces de stockage constituent un outil incontournable du *webclasseur* organisé en un système de dossiers. Tout est déjà organisé : les onglets sont nommés et il suffit de copier/glisser les fichiers et les recherches dans les dossiers adaptés. L'enjeu pour les enseignants est de donner une méthode pour choisir ce que l'on conserve ou non et surtout pour opérer une vraie démarche de triage.

L'agenda est également un outil important. Très intuitif, il permet d'accéder à des informations locales, régionales et nationales et de se faire un planning. Il est tout à fait possible de le créer et de cibler le public.

Les ressources de l'ONISEP sont complétées par de nombreux liens associés, par les textes de référence (circulaires, Bo) et par des activités en classe en lien avec le PDMF.

*Le webclasseur, un espace, des espaces\**



## 2.2 Le parcours de découverte dwes métiers et des formations

### Sites à consulter

- Éduscol, [www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr) (temps forts et étapes métiers, modalités pratiques, quinze repères pour la mise en œuvre du PDMF).
- ONISEP, [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr).

<sup>41</sup> - À noter une innovation de la version 3.0 : les notifications sont accessibles directement sur la page d'accueil, permettant de consulter plus rapidement les recherches des élèves et leur travail.

\*Pour essayer le *webclasseur*, utiliser l'espace de démo en version 2.0. *Démo prof* > Identifiant : prof1, mot de passe : prof1; *Démo élève* > Identifiant : paul.thomas, mot de passe : onisep86.



### Textes de référence

- Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010<sup>42</sup>.
- Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008<sup>43</sup>.
- Article 8 du décret du 24 août 2005<sup>44</sup>.
- Circulaire n° 2003-134 du 8 septembre 2003<sup>45</sup>.

### Découvrir un panel de métiers et les différentes voies de formation

Le PDMF permet aux élèves de faire le lien entre le travail en classe et leur parcours de formation, d'ouvrir leur horizon personnel et d'acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes utiles tout au long de la vie.

Il contribue à prévenir les abandons précoces, à renforcer les filières scientifiques et techniques et au respect du principe d'égalité des chances.

Le parcours de découverte est un levier pour permettre l'élévation des niveaux de qualification d'une classe d'âge :

- 100 % d'une classe d'âge au premier niveau reconnu ;
- 80 % au niveau du baccalauréat ;
- 50 % diplômés de l'enseignement supérieur.

Les parents sont associés aux différentes étapes du parcours.

### Collège

Le PDMF participe à l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun (compétences sociales et civiques, autonomie et initiative).

Dès la cinquième débute la découverte progressive des métiers et des formations dans un parcours qui se construit tout au long de la scolarité au travers d'activités diverses :

- 5<sup>e</sup> : des visites, des interviews de professionnels et des enquêtes permettent d'explorer les secteurs d'activité et les métiers ;
- 4<sup>e</sup> : l'élève découvre des voies de formation avec une journée passée dans un lycée, un centre de formation d'apprentis ou tout autre établissement de formation ;
- 3<sup>e</sup> : des séquences d'observation sont organisées en milieu professionnel, visites de forums, salons, séances d'information. L'élève peut choisir l'option facultative de découverte professionnelle de trois ou six heures. Il bénéficie d'un entretien personnalisé d'orientation.

Pendant sa scolarité au collège, un élève passe au moins dix jours dans une entreprise ou en relation avec des acteurs du monde professionnel.

42 - Préparation de la rentrée 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>.

43 - Parcours de découverte des métiers et des formations, <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/29/MENE0800552C.htm>.

44 - Classe de troisième : séquence d'observation en milieu professionnel, <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501630D.htm>.

45 - Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans, <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/34/MENE0301440C.htm>.

## Lycée

Dans le cadre du « nouveau lycée », l'accompagnement personnalisé, le tutorat et les possibilités de corrections de trajectoire offrent un cadre à la poursuite du parcours de découverte des métiers et des formations.

- 2<sup>nd</sup>e : il s'agit de la classe de détermination. L'élève choisit deux enseignements d'exploration pour découvrir des champs disciplinaires de connaissance et les méthodes associées. Il est ainsi aidé pour son orientation vers le cycle terminal et dans le supérieur. Il bénéficie également d'un accompagnement personnalisé de deux heures par semaine pour élaborer un projet de formation et d'orientation ;
- 1<sup>re</sup> : chaque lycéen passe une journée dans une université, un institut universitaire de technologie, une section de technicien supérieur ou une classe préparatoire aux grandes écoles. C'est le début de préparation à « l'orientation active » ;
- Terminale : le conseil de classe du premier trimestre donne des avis et des conseils sur les intentions post-bac. L'accompagnement personnalisé aide à préparer le post-bac. L'élève est préparé à l'orientation active et suivi dans les démarches d'inscriptions et de choix au travers l'application de dossier unique<sup>46</sup>.

### Modalités de mise en place

Décliné à partir d'un cahier des charges académique, le PDMF est construit par le chef d'établissement en collaboration avec toute l'équipe éducative.

Il mobilise les ressources disponibles :

- centre d'information et de documentation de l'établissement, ressources fournies par l'ONISEP ;
- centre d'information sur l'orientation, service commun universitaire d'information et d'orientation, missions locales, services publics de l'emploi ;
- les partenariats.

Il est inscrit dans le projet d'établissement selon un plan pluriannuel au collège de la 5<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, au lycée de la 2<sup>nd</sup>e à la Terminale, y compris en lycée professionnel.

Il intègre les entretiens personnalisés d'orientation conduits par les professeurs principaux, en coopération avec les conseillers d'orientation-psychologues, à destination de tous les élèves et parents en classe de troisième, première, terminale, ainsi qu'en première année de lycée professionnel.

46 - Voir [www.admission-postbac.fr](http://www.admission-postbac.fr).

La logique du PDM est axée sur la progressivité et le *webclasseur* est un outil de travail construit dans cette logique. À la fois base de données et espace numérique de travail collaboratif, il demeure un outil et non une finalité ; il nécessite par essence d'être utilisé.



Le dernier conseil est d'éviter le doublon avec les documents papiers et d'imposer ce système dès le départ.



Des thématiques nouvelles  
pour nos écoles d'entreprise



## Le conseil pédagogique et l'école du socle : un exemple de mise en œuvre

Joël Agrapart

IEEN

Nadège Bigot

IA IPR Mathématiques

Vincent Ricomet

IA IPR Mathématiques

### 1. L'exemple du collège de Richelieu (Indre et Loire)

Le collège de Richelieu scolarise des élèves du CP à la 3<sup>e</sup>. Un directeur gère l'école élémentaire et un principal le collège. Les tâches administratives qui relèvent habituellement du directeur d'école sont confiées au secrétariat du principal. Le temps ainsi libéré permet au directeur de coordonner les aides mises en place pour les élèves en difficulté du CP à la 5<sup>e</sup>, notamment les PPRE.

Le regroupement géographique de l'école élémentaire et du collège permet aux élèves et aux enseignants du premier degré de bénéficier des locaux existants au sein du collège tels que le laboratoire de sciences et la salle d'arts plastiques. En revanche, les deux cours de récréation demeurent distinctes. Cette organisation, en plus des avantages pratiques, permet de mettre en contact deux corps de métiers.

Le conseil pédagogique donne le cadre à des réflexions centrées sur la prise en charge des élèves et sur les pratiques professionnelles en général.

Il réunit l'ensemble des enseignants du premier et du second degrés avec le principe de parité. Il est présidé par le principal et le directeur académique des services de l'Éducation nationale ; le directeur y assiste également et tous les enseignants y participent.

Ce conseil répond à un fort besoin de concertation en réunissant deux

cultures professionnelles. Il porte sur les échanges de pratiques et ambitionne une harmonisation garante de la continuité des apprentissages. Il permet en particulier de formaliser auprès des professeurs du second degré les acquis des élèves qui sortent du primaire et qui sont loin d’être « des pages blanches » : il est primordial d’intégrer dans les pratiques ce que l’élève maîtrise à son arrivée au collège.

Dans l’intérêt des élèves qui rencontrent des difficultés, ces échanges donnent aussi l’opportunité d’arriver à un certain degré de « lissage » lorsqu’il s’agit de notions pouvant être abordées de différentes façons, la technique de la soustraction par exemple.

La liaison Cm2-6<sup>e</sup> a lieu dans le cadre du conseil pédagogique.

Les concertations sont également centrées sur les compétences, sur le socle commun ou encore sur la différence du temps scolaire entre le premier et le second degrés. Elles interrogent ainsi l’ensemble des élèves et des enseignants sans se limiter aux seuls élèves en difficulté.

## 2. Dans les écoles d’entreprise

Les écoles d’entreprise, dans leur grande majorité, ont une structure comparable à celle du collège de Richelieu puisque la plupart scolarisent des élèves de la maternelle à la 3<sup>e</sup>. Les temps de concertation inter-degrés se font ainsi quasi naturellement.

L’organisation pédagogique favorise l’intervention des professeurs du second degré en primaire et/ou des professeurs du premier degré au collège et met ainsi à profit tant la polyvalence que la transdisciplinarité et la pluridisciplinarité des enseignants.

## 3. Les outils numériques de communication avec les parents

Ces outils doivent être simples et lisibles.

- Le cahier de texte numérique.
- Le livret d’évaluation électronique<sup>47</sup>.

Le conseil pédagogique et l’école du socle : un exemple de mise en œuvre

<sup>47</sup> - Voir p. 64 les deux outils proposés par le CNDP de Poitiers, *Cerise Prim* et *Cerise Collège*.



# La politique éducative et la vie scolaire

Francis Alin  
IA IPR  
Établissement et Vie scolaire  
Sophie Fouace  
IA IPR  
Établissement et Vie scolaire

Si le temps scolaire doit toujours être un temps éducatif, il ne peut se résumer au temps pédagogique de la salle de classe. L'élève évolue aussi, de l'école maternelle à la terminale, dans un équilibre de vie qui ne se résume pas aux apprentissages disciplinaires, le futur citoyen doit pouvoir se construire pleinement dans cette école du socle.

La vie scolaire devient, en particulier depuis la création de la note de vie scolaire, un objet d'étude censé évaluer le degré d'autonomie des élèves. L'unité des adultes paraît de ce point de vue un élément incontournable dans l'éducation de nos élèves.

## 1. Les écoles d'entreprise face aux enjeux de la vie scolaire

### *Constat*

Le manque d'une véritable vie scolaire est à constater dans les écoles d'entreprise du réseau. Pourtant les écoles d'entreprise de la MLE offrent *a priori* un cadre de potentialité fort malgré la double particularité de leur statut (école d'entreprise, à l'étranger).

### *Particularité*

Les écoles d'entreprise ont la particularité d'avoir potentiellement tous les cycles, une chance indéniable pour des problématiques telles que la transition d'un cycle à l'autre, la personnalisation de l'accompagnement

éducatif, le suivi des élèves dans le cadre du Lpc.

Reste que cette forte potentialité à être un laboratoire de l'école du socle n'intègre pas encore de manière généralisée et satisfaisante ce qu'est une réelle vie scolaire. La vie scolaire n'est pas la vie de l'établissement et il existe autant de leviers dans un sens (activités périscolaires, espaces dédiés) qu'il y a d'obligations institutionnelles dans l'autre (cadre des procédures réglementaires, disciplinaires).

#### *Premier constat et premier écueil*

La note de vie scolaire doit être un objectif de travail dans la construction de l'école du socle.

La vie scolaire reste un domaine privilégié pour développer les compétences 6 et 7 du socle commun chez les élèves (autonomie et responsabilité, compétences civiques et sociales).

## 2. État des lieux de la vie scolaire dans les écoles d'entreprise aujourd'hui : pratiques et modalités

### *Inexistence ou quasi inexistence d'une vie scolaire organisée*

La grande majorité des enseignants et directeurs avouent l'inexistence ou quasi inexistence d'une vie scolaire organisée avec les aménagements de l'espace et du temps que cela induit, *a fortiori* dans l'esprit du socle commun.

C'est le cas de la plupart des petits établissements où l'enseignement à distance est important. Cela peut s'expliquer aussi par le fait que certaines écoles n'encadrent que le primaire; les problématiques de vie scolaire ne sont alors pas les mêmes que pour les établissements qui accueillent des collégiens.

Mais de plus grands établissements qui accueillent des élèves du secondaire n'ont à ce jour pas d'aménagement d'une véritable vie scolaire (12 établissements sur 17 interrogés).

Pour les autres, force est de constater que les dispositifs mis en place – qui ont déjà le mérite d'exister – restent incomplets ou embryonnaires, exception faite de l'école gabonaise de Moanda qui compte 400 élèves encadrés par une cellule vie scolaire de six personnes.

### *Exemples :*

- à l'École Total - MLE d'Aberdeen (Royaume-Uni), il existe une note de vie scolaire critérisée. D'autre part, le manque de personnel a invité l'équipe à mettre en place, sur le modèle anglo-saxon, un encadrement des plus jeunes par une responsabilisation des plus grands;



- à l'École internationale section française de Shenyang (Chine), la note de vie scolaire existe aussi grâce à la mise en place d'un système d'ambassadeur de l'école ;
- à l'École Total - MLF de Balikpapan (Indonésie), la politique de vie scolaire consiste à compacter les emplois du temps élève au maximum pour ne pas laisser de plages horaires libres, si ce n'est en début ou fin de matinée ou d'après-midi ; la diversité des activités extra-éducatives proposées dans la base vie complétant largement les activités pédagogiques et périscolaires. Cependant, il n'existe pas de note de vie scolaire ;
- à l'École MLF - PSA de Wuhan (Chine), un conseil des enfants tient lieu de représentation des élèves mais il n'existe pas de note de vie scolaire.

Ces exemples ne sont ni exhaustifs ni représentatifs : ils soulignent simplement que malgré les bonnes volontés et la créativité des équipes, la politique de vie scolaire reste un chantier en construction (voire en friche) dans les écoles d'entreprise de la Mission laïque française.

### 3. La mixité primaire/secondaire : des problématiques communes

*Comment se construit la citoyenneté à des âges si différents ?*

La réussite de tous les élèves passe aussi par l'acquisition de compétences citoyennes. La mise en place des règles de vie est très importante. Ce sont elles qui vont amener l'élève, de façon progressive, vers la responsabilité et l'autonomie. Sur le plan certificatif, l'évaluation par la note de vie scolaire doit se généraliser y compris de manière libérale et expérimentale au lycée. L'important est la façon d'introduire cette note et les choix des équipes (quels critères de construction ? Quels temps et quelles modalités d'évaluation ?).

D'autres points importants peuvent être traités ainsi au primaire comme au secondaire, notamment le règlement intérieur et la représentation des élèves par les délégués.

*Quelles compétences sont transférables et comment mettre en place un dispositif commun primaire/secondaire dans l' « école du socle » ?*

Quelques pistes de réflexion sont proposées :

- mettre en place un système d'apprentissage de la représentation. Par exemple, un partenariat entre professeur d'Histoire-Géographie-Éducation civique et professeurs des écoles permettrait de travailler sur les missions et les attitudes des représentants avec des objectifs affinés et renforcés au fil des cycles. L'essentiel du travail

se situe *de facto* en amont de l'élection des délégués avec les explications sur la représentation, la différence entre un membre de droit et un membre élu. Il ne s'agit en aucun cas de créer une représentation de paille ;

- faire élire et former les délégués par un réel projet d'initiation à la citoyenneté ;
- avoir le souci constant des règles de « bien-vivre ensemble ». Cette notion incontournable est l'affaire de tous et tout le monde doit se l'approprier ;
- travailler davantage avec les élèves sur l'élaboration et la connaissance du règlement intérieur. L'autoritarisme n'est ni utile ni productif si le respect de ce règlement intérieur a du sens. Opposable, il a barre sur les élèves. Il légitime et instaure une autre pédagogie, notamment dans l'acceptation de la punition et de la sanction puisqu'il respecte tous les éléments de dignité et de respect de l'élève, notamment l'écoute du contradictoire. Il faut penser également à la proportionnalité, la gradation et l'individualisation de la sanction dans sa rédaction ;
- amener les élèves vers les apprentissages des codes procéduraux dits « de civilité », notamment le code des procédures disciplinaires qui fixent le cadre dans le secondaire. Pour rappel, le conseil de discipline est en pleine continuité scolaire et pédagogique avec le règlement intérieur, dans la mesure où il est aussi une mesure de responsabilisation. Il ne faut détruire en aucun cas la dimension éducative de la sanction.

Quelle que soit l'idée retenue, l'essentiel est de faire réfléchir les élèves. Du petit conseil d'école à l'agrégation des élèves à l'élaboration du ou de parties du règlement intérieur, la dimension réflexive et participative du travail des élèves est incontournable.

#### 4. Quels aménagements du temps ?

*Quelles réflexions mener sur le temps des élèves ?*

Premier constat, la gestion du rythme scolaire est indissociable de la vie scolaire. Il est important de s'interroger sur le choix que l'on opère dans la gestion du temps. Entre une posture directive, semi-directive et la complète autonomie, il existe une large gamme de possibilités. Les plages horaires libres dans les emplois du temps du secondaire notamment et les pauses ne doivent pas être considérées comme des problèmes mais au contraire comme un « espace de respiration » pour les élèves. La question est de savoir comment animer ces plages qui sont elles aussi constitutives de l'apprentissage de l'autonomie ; elles sont finalement une partie de ce « cadre de guidance » qu'est l'école du socle.



### *Comment faire vivre ces moments de liberté que sont les plages ouvertes ?*

Formation des délégués, conseils des enfants, clubs, les solutions sont multiples. Par essence, l'école d'entreprise ne propose pas le cadre institutionnel autour duquel s'organise l'école en France. Actuellement, les équipes pédagogiques et de direction créent intuitivement ce cadre de guidance.

### *L'avenir se situe dans la créativité*

Il faut penser des espaces de créativité pour les élèves et créer un espace éducatif élargi dans le temps en jouant sur la pause méridienne notamment ou sur des temps plus informels.

Il peut être aussi envisagé un conseil des délégués en fin de semaine avec un temps de vie de classe par exemple en amont pour le préparer ou encore des mini-conseils d'enfants avec de petits objets d'étude.

Il s'agit de développer, dans un temps défini et institutionnalisé, un petit système de représentation. Celui-ci permettrait de développer de manière pérenne les compétences civiques des élèves et ce dans une démarche innovante de l'apprentissage de la citoyenneté.

## 5. La gestion des élèves et le positionnement des adultes

### *Responsabilité de la politique éducative*

Tout le monde porte la responsabilité de la politique éducative. Le conseiller principal d'éducation par exemple, figure emblématique de l'autorité et de la gestion des questions disciplinaires, n'est finalement qu'un référent de cette politique et un relais fort pour l'équipe de direction mais il ne peut suffire.

En ce qui concerne l'absentéisme par exemple (une problématique certes assez peu courante dans les écoles d'entreprise), la responsabilité est collective.

La prise en charge même des élèves est corrélée à l'attitude des adultes : l'entrée en cours par exemple, fait partie de ces us et coutumes symboliques.

### *Quel positionnement ?*

L'équanimité doit être un objectif symbolique. Une autorité juste et sans trouble est acceptée par les élèves qui en ont assimilé le sens. L'hyper-sévérité peut même être contreproductive, notamment avec des collégiens.

Par définition, l'adolescent est un être en construction qui cherche les limites du cadre. Il n'atteindra l'équilibre que par des étapes itératives, des déséquilibres successifs. Le cadre doit davantage l'aider à construire

cet équilibre qu'à le lui imposer ; il est efficient s'il aide à mieux agir sans exposer l'élève à une soumission à la règle.

La présence physique est primordiale. Dans les conseils de la vie lycéenne par exemple, la présence d'adultes fait souvent défaut en métropole.

D'autre part, les espaces et les temps éducatifs ne sont pas réservés qu'aux seuls enseignants. Les parents, par exemple, peuvent aussi être associés à ces espaces éducatifs construits dans l'école, à des moments choisis et préparés en amont.

## 6. Quels objectifs dans ce nouveau paradigme de l'école du socle ?

*L'autonomie et la responsabilisation des élèves, piliers de la construction de l'école du socle*

Cette idée va au-delà du paradigme du livret personnel de compétences ou de l'évaluation sommative. Il subsiste certes des éléments non négociables dans une politique éducative : l'assiduité, la ponctualité, les devoirs, le langage.

Mais il est nécessaire de s'interroger en équipe sur la définition des normes et des besoins nécessaires pour les atteindre.

*Travailler sur le continuum primaire/secondaire. Comment procéder ?*

Chaque enseignant qui élabore un projet pédagogique peut *a priori* penser et évaluer un volet éducatif dans celui-ci. Il est souvent déjà présent et amené de manière intuitive. Il fait partie intégrante du parcours des enfants. Reste à le formaliser et le cas échéant à l'évaluer.

Dans les petites structures, il faut raisonner en termes d'adaptabilité et de transversalité. Les écoles d'entreprise peuvent en ce domaine être un véritable laboratoire. Il est tout à fait possible de s'inspirer aussi du modèle anglo-saxon où les plus grands se responsabilisent en prenant en charge les plus petits dans un cadre défini. La viabilité dépend ici du cadre du projet ainsi que du suivi des adultes.

*Autres pistes*

L'éducation sanitaire et sociale : cette dimension reste peu étudiée et demeure pourtant un élément constitutif des compétences 6 et 7 du socle commun.

L'ouverture culturelle, pilier du socle comme de la politique de la Mission laïque, est évidemment un élément de l'éducation de chaque enfant qui grandit et se construit et doit continuer à être développée.

Il s'agit aussi d'évaluer dans les compétences 6 et 7 du socle commun des éléments constitutifs du DNB.

### *Le règlement intérieur*

Il est un élément essentiel et fondateur de la politique éducative de l'établissement. Sans revenir sur l'importance du cadre, il convient d'accepter qu'il diffère entre la métropole et l'étranger. Mais il doit toujours aider les élèves à se construire.



En l'observant, les élèves en touchent les limites sans les transgresser. En tant qu'objet d'étude, il peut amener les élèves vers des problématiques et des questions de société nouvelles : le harcèlement sur le net par exemple (où commence-t-il ? comment le repérer ? le sanctionner ?) ou le droit à l'image.

L'école du socle offre la possibilité d'utiliser ledit règlement comme un outil de travail et non plus seulement comme un cadre normé. Il peut d'ailleurs être élaboré en partie avec les élèves. La définition collégiale d'une règle commune est toujours plus légitime ; « la règle constituée est une règle acceptée ». Il s'agit bien d'une mission d'enseignant que de faire comprendre le sens et la philosophie du règlement intérieur.

L'apprentissage de la représentation est aussi une partie de la formation du citoyen ; celle-ci nécessite évidemment des apprentissages formels et un modèle structurant. Elle s'inscrit en ce sens dans le cadre du règlement intérieur. Mais cet apprentissage dépend en premier lieu de la façon dont les enseignements sont donnés.

La formation des délégués est normée et codifiée en métropole, inscrite dans le temps et le calendrier scolaire. Sa préparation est, en amont, souvent effectuée par les professeurs dans le cadre de l'éducation civique juridique et sociale, voire des travaux personnels encadrés. Il semblerait utile que le débat d'enrichissement se généralise dans l'école du socle, dans des temps institutionnels fixés dans le cadre du règlement intérieur.

### **Conclusion**

Il faut être créatif dans le cadre des repères, des procédures, des signalétiques. Rester créatif et garder en mémoire que les espaces dédiés ont leur importance.

Il faut que la règle et la norme soient un cadre de guidance commun : l'auto-référencement est dangereux et le travail en équipe est peut-être encore plus important dans les écoles d'entreprise.

Il faut garder à l'esprit que le champ de la vie scolaire est très large. Même sans marqueur institutionnel, celle-ci doit continuer d'exister.

La vie de l'élève est rythmée par les temps disciplinaires mais le temps de la vie scolaire est ininterrompu. Il faut donc échanger, faire circuler

l'information pour avoir systématiquement une vision et une posture commune en ce qui concerne le respect des règles.

La politique éducative et la vie scolaire



# Les enjeux de la politique documentaire dans les écoles d'entreprise

Clotilde Chauvin  
Professeure-documentaliste,  
chargée de mission  
Politique documentaire  
du réseau MLE/OSUI

Dans les écoles d'entreprise, la diversité des situations (locaux, nombre d'élèves et d'enseignants, matériel, fonds documentaire existant ou pas, spécificité du pays d'accueil, infrastructures réseau, connexion Internet) rend nécessaire une réflexion autour des ressources au sein de chaque établissement mais aussi à l'échelle globale du réseau.

## 1. Qu'entend-on par politique documentaire ?

### *Historique*

Ce terme issu de l'univers des bibliothèques est entré à l'Éducation nationale dans les années 1990 dans le second degré en même temps que la création du CAPES permettant de recruter des enseignants spécialistes de l'information-documentation pour les CDI. Il a pris chair dans la première décennie du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle avec les rapports officiels de Guy Pouzard en 2001<sup>48</sup> et de Jean-Louis Durpaire en 2004<sup>49</sup>.

Dans le premier degré, l'essor des BCD voulu par l'Institution au début des années 1980 avait créé une dynamique nouvelle autour des ressources sans création d'un corps spécifique puisqu'il incombait aux enseignants de gérer la BCD et d'en intégrer les ressources et leurs usages dans leurs activités pédagogiques.

### *La politique documentaire*

Elle permet de réfléchir globalement au sein d'un établissement scolaire

48 - Pouzard, Guy. *Information et documentation en milieu scolaire* [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale, janvier 2001 [consulté le 15/07/2012]. Disponible sur : [http://www.cndp.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers\\_auteurs/Metier/Reflexion/documentIG.pdf](http://www.cndp.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Metier/Reflexion/documentIG.pdf).

49 - Durpaire, Jean-Louis. *Les politiques documentaires des établissements scolaires* [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale, mai 2004 [consulté le 15/07/2012]. Disponible sur : [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/politiques\\_documentaires.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/politiques_documentaires.pdf).

autour des ressources en relation avec le public, l'environnement, les projets dans une cohérence d'ensemble et en lien avec le projet d'établissement.

À l'heure des réseaux et des accès distants à l'information, ce concept est d'autant plus important que les ressources désormais protéiformes et pléthoriques rendent plus complexes le choix des acquisitions, la gestion d'un fonds à la fois physique et virtuel et l'accès à l'information.

### *Les espaces*

Ils sont à réfléchir par rapport à l'organisation d'un fonds physique lui-même multi supports mais doivent également prendre en compte les ressources dématérialisées qui jouxteront le fonds traditionnel par un accès unique via un ordinateur et un logiciel documentaire.

## 2. L'esprit : plurilinguisme et diversité culturelle

La devise de la Mission laïque française, « deux cultures, trois langues », permet d'aborder les ressources en mettant l'accent sur ces aspects :

- envisager un fonds documentaire nécessairement plurilingue où les langues se côtoient et où l'aspect thématique prévaudrait, permettrait aux usagers une proximité plus grande avec les langues, notamment celle du pays d'accueil ;
- prendre l'habitude d'intégrer langues et supports dans leur diversité, les mettre au service d'un contenu commun donne cohérence et sens à la recherche informationnelle.

Cette démarche qui passe par une nouvelle organisation des fonds mettra en évidence que langues et cultures se nourrissent les unes des autres, qu'elles véhiculent autant voire davantage d'informations que le français (et la culture afférente) et que les séparer dans un coin du centre de ressources participe de leur exclusion.

L'autre avantage de cette approche des ressources est qu'elle bat en brèche une hiérarchisation implicite qui consiste à mettre en avant un fonds de base en français au détriment d'autres langues et/ou cultures reléguées au second plan dans l'organisation géographique de la bibliothèque.

Il semble indispensable de penser un seul fonds, certes multiple mais au service d'une cohérence thématique globale. Plus grandes sont les différences notamment au niveau de la graphie, plus il est essentiel que les usagers se familiarisent avec cette juxtaposition. Échange linguistique et dialogue des cultures prendront ainsi sens<sup>50</sup>.

50 - L'article « Plurilinguisme et diversité culturelle » recense un certain nombre de collections qui privilégient ces aspects : <http://www.plokoo.com/cms/index.php/constituer-son-fonds-documentaire/98-editeurs/103-plurilinguisme-et-diversite-culturelle>.

### 3. Écoles d'entreprise et politique documentaire

L'extrême diversité des situations rend d'autant plus complexe la mise en œuvre d'une politique documentaire au sein des écoles d'entreprise.



Si certains aspects concernant les orientations de la MLE en cohérence avec ses valeurs semblent aller de soi, il n'en va pas de même pour les contraintes techniques liées au pays d'accueil, à l'environnement politique et culturel, au statut et à la taille de l'établissement, *etc.*

Il est indispensable de réfléchir à une politique documentaire spécifique des écoles d'entreprise et pour ce faire, d'établir un diagnostic précis afin de pouvoir envisager ensuite un cadre de travail au niveau global du réseau que chaque établissement pourra enfin décliner localement en tenant compte de ses spécificités.

La politique documentaire participe de la démarche de projet et c'est la raison pour laquelle cet état des lieux est un préalable à sa construction et à sa mise en œuvre (politique documentaire du réseau et de l'établissement).

### 4. L'enquête comme première étape

Le principe d'une enquête à remplir par chaque établissement a été retenu. Ce n'est qu'à l'issue du dépouillement de cette enquête que nous pourrons avoir une idée précise des espaces, des ressources, des accès.

Cet état des lieux pourra permettre de dégager les freins et/ou les éléments facilitateurs et d'envisager de construire ensemble des outils communs que chaque établissement, quelles que soient ses particularités, pourra utiliser pour optimiser son fonctionnement en termes de ressources (espaces, supports, matériel, accès).

### 5. Une mutualisation déjà bien amorcée

Un certain nombre d'informations sont déjà disponibles sur un site<sup>51</sup>, actuellement en cours d'organisation et d'alimentation. Lors du séminaire des écoles d'entreprise de juillet 2012, en dépit des problèmes techniques, quelques éléments ont pu être présentés. L'objectif de ce site est de donner accès à tous, spécialistes et néophytes, à des informations autour de l'élaboration et la gestion d'un fonds documentaire dans un premier temps. Cette partie est déjà largement alimentée et chacun y pourra picorer à son aise.

L'objectif à moyen terme est de faire de ce site un véritable portail de mutualisation et de veille documentaire à l'échelle du réseau.

51 - Le site des documentalistes de l'Osui/MLF : <http://www.plokoo.com/cms/> a été mis en place par Mme Sami, référente en documentation du réseau Maroc et Clotilde Chauvin.



## Quel partenariat pédagogique École/Entreprise ?

Les écoles d'entreprise sont des structures satellites de sites industriels. L'interaction qui assure leur cohérence est forte et complexe. Elle dépend de paramètres professionnels et financiers, mais aussi sociaux, familiaux et humains.

L'organisation théorique place le directeur d'école en interface entre d'un côté les professeurs et de l'autre les parents d'élèves et l'entreprise. Ce schéma basique est systématiquement bouleversé par les conditions locales. Un professeur peut être ami ou conjoint d'un expatrié et disposer d'une liaison directe avec l'entreprise. Le directeur est alors court-circuité et des dysfonctionnements apparaissent lorsque ce canal parallèle laisse fuiter des informations confidentielles ou est utilisé – dans un sens ou dans l'autre – pour faire passer des revendications, voire étendre le champ de relations conflictuelles.

Pour éviter ces troubles, il importe de mener une réflexion sur le positionnement des enseignants de la Mission laïque française vis-à-vis de leur environnement. Lorsque des situations particulières amènent les écoles à recruter des conjoints d'agents expatriés, les principes généraux sont remis en question et des ajustements doivent être mis au point. Les directeurs ont alors à faire des choix pratiques pour assurer le bon fonctionnement de leurs écoles d'entreprise.

### 1. Rôle local du directeur d'école

Le directeur d'école est le représentant sur place de la MLF vis-à-vis

Raymond Octor  
Adjoint au directeur général,  
chef du service de la pédagogie,  
responsable des écoles d'entreprise

Sophie Polin  
Chargée de mission 1<sup>er</sup> degré  
et projets pédagogiques - MLF

du responsable local de l'entreprise et des parents d'élèves. Pour les enseignants, il est le supérieur hiérarchique et le relais aux instances de l'entreprise.



Il assure le bon fonctionnement de sa structure par un accompagnement serré dont il rend régulièrement compte au siège de la MLE. Les conseils d'école et des concertations de l'équipe pédagogique où chacun peut dire ce qu'il a à dire lui permettent de faire un état des lieux, de mettre les choses à plat, d'en discuter et éventuellement de rappeler les règles en cas de dérive. Tenu informé, le siège suit la vie de l'école et peut intervenir pour empêcher qu'un problème ne s'enkyste.

Le directeur peut, s'il le souhaite, indiquer publiquement quelle est la ligne de conduite qu'il s'est fixée dans ses relations avec les parents d'élèves. Les parents d'élèves ont parfois des angoisses légitimes qu'il est difficile de calmer même par un dialogue dans lequel les enseignants s'expliquent. Par sa position d'interface entre eux et les parents, le directeur est en mesure de désamorcer les conflits naissants et d'en protéger ses enseignants lorsque les discussions face à face deviennent trop conflictuelles. Dans les cas extrêmes, il passe le relais au siège de la MLE.

Il est également en charge de la formation des recrutés locaux qui doivent apprendre à travailler « à la française » en comprenant les enjeux du socle commun, les paliers et le système des compétences. Il leur détaille les différences de fonctionnement entre la MLE et les autres employeurs qu'ils ont pu connaître auparavant.

Lorsque le conjoint d'un expatrié devient membre de l'équipe enseignante, le directeur est amené à réfléchir sur sa marge de manœuvre pour maintenir un fonctionnement efficace et serein. Il dispose d'options diverses mais pas forcément pertinentes, comme par exemple attribuer des emplois du temps minimaux aux conjoints qui, de fait, n'auront pas à être présents à toutes les réunions ou se censurer en réunions plénières pour réserver les informations sensibles à des comités restreints.

## 2. Attitude des enseignants

Les professeurs ne doivent pas s'adresser directement au représentant local de l'entreprise, mais passer par l'intermédiaire du directeur d'école qui relayera leurs demandes.

## 3. Attitude attendue des personnels des écoles d'entreprise

Les « règles » cadrant l'attitude des personnels doivent être clairement

définies et expliquées par le directeur de l'école lors de la réunion de prérentrée.

Les personnels doivent :

- respecter un devoir obligatoire de réserve :
  - > ne pas évoquer à l'extérieur les dossiers abordés à l'école ;
  - > ne pas évoquer à l'extérieur la scolarité des élèves ;
  - > ne pas évoquer à l'extérieur les éventuels problèmes de l'école.
  
- faire preuve de loyauté vis-à-vis :
  - > de l'école et du directeur, supérieur hiérarchique qui fixe le cadre de fonctionnement et pilote l'équipe ;
  - > de la MLE ;
  - > de l'entreprise.
  
- respecter un devoir de réserve relatif à la France et au pays d'accueil.

*Socialisation des professeurs par rapport aux parents d'élèves : doivent-ils accepter les invitations adressées par les parents ?*

ÉLÉMENTS ALLANT DANS LE SENS D'UNE RÉPONSE AFFIRMATIVE	ÉLÉMENTS ALLANT DANS LE SENS D'UNE RÉPONSE NÉGATIVE
Accepter les invitations permet aux professeurs d'avoir une vie sociale.	Une invitation est une situation qui favorise les dérapages.
Ne pas honorer les invitations peut isoler les professeurs.	Accepter l'invitation d'une famille peut mettre le professeur en porte-à-faux par rapport aux autres parents d'élèves.
	Refuser une invitation permet de préserver le climat école/parents.
<b>Quelques réflexions supplémentaires</b>	
Envisager la situation des conjoints des professeurs qui risquent de se retrouver isolés. Envisager la situation des enfants des professeurs qui risquent de se retrouver isolés. Proposition d'accepter les invitations par politesse mais sans les rendre. Le consensus des participants s'établit sur un positionnement <i>a minima</i> qui consiste à admettre que la position des équipes sur cette question dépend de la situation spécifique de chaque école mais qu'une information sur ce point précis doit être dispensée aux parents dès la rentrée.	

## 4. Recrutement et statut des professeurs conjoints d'agents de l'entreprise

La MLE ne souhaite pas que soient recrutés des conjoints d'agents de l'entreprise car leurs réactions peuvent être imprévisibles dans la mesure où ces personnels peuvent se montrer corrects et loyaux vis-à-vis de l'école ou imprévisibles et mettre l'école et ses personnels en porte-à-faux.

Les dysfonctionnements qu'ils peuvent entraîner peuvent être amplifiés par

des raisons liées à la hiérarchie du conjoint dans l'entreprise (exemple : pressions sur le directeur de l'école, « règlements de comptes » entre professeurs conjoints d'agents de l'entreprise et d'autres parents travaillant également dans la société).



La position des entreprises par rapport au recrutement dans l'école des conjoints de leurs agents varie.

Total considère que l'école d'entreprise est une source d'emploi pour les conjoints de ses agents mais module sa position en compensant la perte financière des conjoints qualifiés qui ne travaillent pas, notamment dans l'école. L'entreprise souligne toutefois les difficultés de recrutement de personnel que peuvent entraîner le non-emploi dans l'école des conjoints qualifiés.

PSA ne souhaite pas que les conjoints de ses agents soient employés dans les écoles pour éviter les dérapages.

EDF souhaitait que les conjoints de ses agents soient recrutés dans les écoles mais a fait évoluer sa position à la suite d'importants incidents.

Michelin a une position originale. L'entreprise n'emploie jamais les conjoints de ses agents l'année de leur arrivée sur le site mais observe les postulants pour vérifier que leur comportement est compatible avec un emploi à l'école et les engage éventuellement la deuxième année.

La M<sub>LF</sub> confirme qu'elle ne souhaite pas recruter les conjoints des agents de l'entreprise mais convient qu'elle s'exécutera si la société l'exige, tout en signalant les risques de dysfonctionnement. En effet, ces recrutements créent davantage de difficultés qu'ils n'en résolvent. La plupart des entreprises respectent la position de fermeté de la M<sub>LF</sub>. Elles choisissent d'autres options, comme des compensations financières du salaire et des cotisations sociales versées au conjoint qui ne travaille plus.

Des contraintes peuvent exister et le directeur d'école est souvent confronté à des situations locales difficiles qui le contraignent à revenir sur le principe général de la Mission laïque quant au recrutement de conjoints d'expatriés, par exemple quand le vivier d'enseignants disponibles est insuffisant. Les problèmes auxquels l'école est alors exposée sont très variables mais souvent dramatiques. Un conjoint recruté sera par exemple en mesure d'étendre à l'école un conflit jusqu'alors cantonné à l'entreprise et ses élèves pourront être victimes d'un règlement de comptes dont ils auraient dû être préservés.

D'autres questions se posent : le conjoint agira-t-il en tant qu'enseignant ou sera-t-il susceptible de mettre l'école en porte-à-faux ? Servira-t-il les

intérêts de l'école et de ses élèves ou ceux de sa famille ? Profitera-t-il de la position hiérarchique de son époux (se) dans l'entreprise pour exercer une pression sur le directeur ?

Quel partenariat pédagogique  
École/Entreprise ?

## 5. La perception que les professeurs ont de leur directeur

Certains enseignants mettent en avant le rôle de protection du professeur par le directeur d'école quand l'enseignant est mis en cause par des parents d'élèves.

### Conclusion

Une fois qu'il a défini la ligne de conduite qu'il souhaite voir appliquer dans son école, le directeur doit dire la règle ouvertement, clairement et fermement à ses enseignants, y compris aux conjoints qu'il a recrutés. Les limites doivent être connues de tous dès la prérentrée.

Il pourra aussi expliquer aux parents qu'ils rencontreront les enseignants en dehors de l'école et qu'ils pourront discuter d'autre chose que de scolarité.

Lors du recrutement, l'adjoint au directeur général informe les candidats de la posture qu'ils doivent avoir dans et hors de l'école.

Un dérapage en cours de mission peut amener à mettre fin au contrat.



# Témoignages d'écoles



## S'intégrer pour réussir

Depuis 1972, le Lycée français de Stavanger a pour vocation de scolariser les enfants des employés de Total E&P Norge et, dans la limite des places disponibles, tous les enfants francophones de la région de Stavanger. L'établissement occupe le troisième et dernier étage de *Kampen Skole*, une école publique norvégienne située près du centre-ville. Cette implantation lui confère un statut particulier dans le sens où les objectifs traditionnels de scolarisation d'excellence d'une école d'entreprise sont sublimés par une dimension internationale que les élèves perçoivent au quotidien du fait de leur cohabitation avec leurs camarades norvégiens.

### *Une politique d'intégration à tous les niveaux*

Diriger le Lycée français de Stavanger implique donc de mener une politique d'intégration à tous les niveaux, dans le respect des contraintes locales mais sans renoncer à nos valeurs républicaines et laïques. Ainsi, quand le ministère national de l'Éducation norvégien exige d'une école de la Mission laïque française des cours de religion à tous les niveaux, le pédagogue endosse-t-il ses habits de diplomate !

### *Une des priorités [...], relancer la collaboration avec nos collègues norvégiens*

Une intégration harmonieuse dans l'établissement et le pays d'accueil passe également par l'impulsion d'une dynamique multiculturelle, afin de tirer au maximum profit de cette situation privilégiée.

Une des priorités lors de ma prise de fonction il y a trois ans a donc été de relancer la collaboration avec nos collègues norvégiens, même si,



Jacky Morelet  
Directeur du Lycée français MLF  
Stavanger (Norvège)

sur le terrain, la réalité se révèle complexe : d'une part le Lycée français scolarise des enfants de la petite section à la seconde alors que l'école norvégienne accueille des élèves du CP à la 5<sup>e</sup>; d'autre part, la moyenne dans nos classes est de six élèves quand elle est de 25 aux autres étages.



Créer des synergies entre les deux structures française et norvégienne requiert donc des stratégies permettant d'impliquer des niveaux et des effectifs différents. Nos réunions de concertation avec la directrice norvégienne ont conduit à mettre en place des cours communs d'arts graphiques, activité qui permet de solliciter les élèves en dépassant la barrière linguistique. Des œuvres de grande taille réalisées par les élèves français et norvégiens ont été exposées dans des endroits stratégiques afin de les rendre bien visibles : elles sont en effet emblématiques de notre volonté de partager des valeurs et de créer ensemble.

#### *La maîtrise d'une langue commune : l'anglais*

La réelle maîtrise d'une langue commune s'est également imposée. En raison de la forte mobilité à l'international de nos élèves et du bilinguisme précoce des enfants norvégiens, un projet « anglais » a été mis en place à la rentrée 2011. Ce dernier consiste à renforcer l'apprentissage de cette langue grâce à des séquences pendant lesquelles des cours habituellement enseignés en français sont dispensés en anglais par un locuteur anglophone natif, en présence du professeur français responsable de la discipline ou du cycle. Les élèves bénéficient ainsi de dix heures hebdomadaires d'anglais en secondaire, de six en élémentaire et de cinq en maternelle.

L'anglais étant la deuxième langue de communication en Norvège, nos élèves ont vite compris l'intérêt de le maîtriser, car cela leur permet non seulement de communiquer avec leurs camarades norvégiens, mais aussi d'intégrer des clubs sportifs ou culturels. Les progrès dès la première année ont été saisissants et attestés par un organisme reconnu pour son expertise : nos élèves ont passé avec succès les certifications Cambridge ESOL au niveau *Preliminary English Test* en 4<sup>e</sup> et *First Certificate in English* en 3<sup>e</sup> et 2<sup>nd</sup>e.

Pour compléter cette ouverture par les langues, un enseignement de la langue nationale, du CP à la classe de seconde, a été mis en place à la rentrée 2012. Il est trop tôt pour dresser un bilan mais la professeure de norvégien semble très satisfaite de l'intérêt des élèves.

#### *L'adhésion aux principes de « Respekt » du projet norvégien*

Au-delà de ces aspects communicationnels, nous avons également fait nôtres les principes de « *Respekt* » du projet prioritaire norvégien et participons activement aux actions humanitaires de l'école *Kampen* qui sont très formatrices à la citoyenneté.

Si le lycée fonctionne depuis toujours à la satisfaction de nos partenaires français, je constate que le rapprochement avec l'école norvégienne, qui a été un long travail de patience, porte enfin ses fruits. Cette année, c'est la direction de *Kampen Skole* qui nous a contactés pour mettre en place des activités communes !

À Stavanger, le rôle de chef d'établissement s'inscrit bien sûr dans une logique pédagogique mais aussi au-delà. Cette démarche doit donner une place importante à l'interculturel afin de permettre aux élèves de tirer pleinement parti de la richesse de leur environnement. C'est une opportunité passionnante que celle de diriger une équipe sensibilisée au multiculturalisme au sein d'un établissement d'accueil étranger, de confronter des systèmes et d'échanger des expériences. Cela requiert certes un investissement et une disponibilité de tous les instants, mais le savoir-faire acquis par nos élèves est la plus grande des satisfactions.



## Être directeur d'une école MLF associée à une école internationale

Frédéric Perre  
Directeur de l'École MLF-Psa/Areva/Edf  
Shenzhen (Chine)

Le directeur d'une école d'entreprise associée à une école internationale assure les tâches communes à tous les directeurs d'écoles d'entreprise : pilotage et organisation de l'équipe, élaboration des emplois du temps, suivi pédagogique des élèves, relations avec la ou les entreprise(s), relations avec les parents d'élèves, relations avec le Cned et le centre d'examen régional pour les élèves du secondaire, préparation et gestion du budget de l'école, gestion des emplois locaux éventuels, relations avec les institutions françaises locales (conseiller culturel, IEN), lien école - siège de la MLF.

La spécificité des écoles associées à une école internationale tient à la relation entretenue avec l'administration de l'école internationale choisie.

Généralement, le calendrier quotidien, hebdomadaire et annuel de l'école internationale s'impose à l'école MLF associée. Pour les écoles nord-américaines, il s'agit le plus souvent d'un calendrier hebdomadaire d'une trentaine d'heures (cinq jours par semaine) sur 36 semaines, soit 180 jours de travail avec les enfants, auxquels peuvent s'ajouter de quatre à dix jours de travail d'équipe des enseignants.

Le premier point à négocier est le partage de l'emploi du temps : quelles matières sont enseignées par l'école internationale (en langue anglaise généralement)? Pour quel volume horaire? Ces négociations doivent prendre en compte les obligations pédagogiques dictées par les programmes français mais aussi les accords financiers passés entre les entreprises et l'école internationale hôte.

Les relations avec les parents d'élèves doivent également être clarifiées avec la direction de l'école internationale. Le directeur M<sub>LF</sub> doit rester le seul interlocuteur des parents en ce qui concerne le programme français et le médiateur systématique entre les parents et la direction de l'école internationale en cas de problème à régler entre eux.

Un bon sens de la diplomatie est nécessaire lorsque le directeur de l'école M<sub>LF</sub> juge qu'il faut modifier la façon de faire de certains professeurs de l'école internationale. La capacité à communiquer sans froisser la direction de l'école internationale ni sembler marcher sur ses plates-bandes est essentielle et conditionne l'efficacité de l'intervention.

Un des principaux objectifs du directeur M<sub>LF</sub> est de créer une unité d'enseignement vis-à-vis des élèves et de leurs parents. Cela se matérialise de plusieurs manières :

- intégrer autant que faire se peut l'équipe dirigeante de l'école internationale, tenir régulièrement des réunions ensemble ;
- impliquer les enseignants M<sub>LF</sub> dans le fonctionnement de l'école internationale (activités périscolaires, évènements sportifs et culturels, tout projet commun entre les professeurs français et ceux de l'école internationale) ;
- impliquer les enseignants de l'école internationale dans le fonctionnement de l'école M<sub>LF</sub> (gestion commune des problèmes, participation aux conseils de classes, discussions régulières à propos des élèves et des remédiations nécessaires) ;
- présenter aux familles des bilans périodiques communs aux deux écoles faisant clairement apparaître les deux logos.

L'association entre école M<sub>LF</sub> et école internationale s'avère extrêmement bénéfique pour les élèves, tant au plan linguistique qu'au plan de l'ouverture d'esprit par la découverte et la pratique simultanée de deux systèmes éducatifs qui peuvent s'avérer complémentaires.

## Conclusion

La direction d'école M<sub>LF</sub> associée à une école internationale est une expérience passionnante qui requiert un goût prononcé pour la communication et la pratique permanente du compromis.



## Diriger une école d'entreprise en base-vie

Sylvain Lunetta  
Directeur de l'École Jules Verne MLF-EdF  
Taishan (Chine)

Diriger une école d'entreprise en base vie, c'est piloter une structure scolaire qui confère *a minima* la continuité des apprentissages depuis et vers la France. En effet, pour tous parents qui envisagent une expatriation, l'assurance de bonnes conditions de scolarité est une condition d'acceptabilité du projet familial à l'étranger. À Taishan, dans le sud de la Chine, l'expertise de la Mission laïque française et la détermination de l'entreprise EdF à offrir un service de qualité, permet de proposer une école dotée d'un excellent taux d'encadrement dans des locaux spacieux et appropriés.

### **Mobiliser l'équipe éducative**

Comme dans toutes les écoles, il s'agit de mobiliser l'éclectique communauté éducative au service de la réussite et de l'épanouissement de chaque enfant. Nombre de directeurs constatent régulièrement comment tous les acteurs et partenaires de l'école interagissent et s'opposent même parfois. La réalisation du calendrier scolaire, autonomie laissée à l'établissement, en est un exemple : le calendrier doit prendre en compte le rythme scolaire des élèves dans le respect des textes établis, mais aussi les contraintes légitimes liées au pays d'accueil ainsi que les congés de l'entreprise. S'ajoute à Taishan l'harmonisation nécessaire avec le calendrier des lycéens scolarisés à Hong-Kong. Tout un exercice de style...

### **Veiller aux droits des parents**

Quel que soit le sujet, le directeur d'une école d'entreprise se doit d'éclairer ses choix et ceux de l'équipe. Il faut donc, comme ailleurs, veiller aux

droits des parents : leur droit à l'information nécessaire pour être rassuré, leur droit à l'expression pour questionner la structure scolaire, et leur droit de participation... sans aboutir à de l'intrusion.

### **Le projet d'école**

Le projet d'école est alors l'outil de travail fédérateur : il s'appuie sur un diagnostic précis de la réalité du contexte local et concrétise la volonté de placer l'enfant au centre des préoccupations. Il permet de formuler des réponses concrètes et pertinentes aux enjeux communs malgré un environnement sur une base vie parfois complexe où l'isolement culturel et social peut s'ajouter à l'éloignement géographique.

La mise en œuvre du projet est pour une part liée aux moyens. Le directeur doit manager les ressources offertes par l'entreprise et, dans le cadre de l'école du socle, les compétences de chaque enseignant doivent être mises à profit en dépassant la définition habituelle des corps d'enseignement : des professeurs des écoles peuvent par exemple intervenir au collège pour encadrer des cours du Cned, et, inversement, des enseignants certifiés du second degré peuvent animer des cours en élémentaire dans leur discipline de prédilection.

### **Le directeur : animateur facilitateur d'initiatives**

Au-delà de la mutualisation des compétences, le directeur se doit d'être un animateur facilitateur d'initiatives pour favoriser l'expression des talents de chaque collègue. Il valorise l'esprit de créativité au service des grandes priorités dont l'ouverture sur le pays d'accueil, l'enseignement renforcé des langues et la formation citoyenne. Cela permet entre autres de proposer des activités périscolaires qui prennent en compte l'élève non seulement dans sa dimension scolaire mais aussi dans sa globalité avec un large besoin de socialisation dans nos écoles souvent à effectifs réduits.

En plus des responsabilités pédagogiques, piloter une école de la MLE c'est aussi assumer des responsabilités administratives importantes et variées : responsabilités locales bien sûr, mais rendre compte ou renseigner des enquêtes aux autorités pédagogiques sont autant d'autres missions à accomplir. Même si l'école d'entreprise est une entité spatiale autonome bien isolée géographiquement dans laquelle le directeur porte aussi des responsabilités juridiques, elle ne fait pas moins partie d'un appareil institutionnel qui veille. Le directeur en est le relais. Il exerce donc aussi au quotidien une relation hiérarchique de proximité qui est portée symboliquement par l'évaluation administrative annuelle de ses collègues enseignants.

### **Gérer les relations avec l'environnement**

Au-delà du champ de compétences classique des chefs d'établissement, la situation en base vie conduit inévitablement le directeur à animer des



réflexions d'équipe sur le positionnement de chacun au sein de la communauté. Il s'agit par exemple d'évoquer le nécessaire devoir de discrétion quant aux affaires de l'école, surtout dans les relations sociales individuelles qui sont indispensables à l'équilibre personnel et familial. Du fait de l'effet de petites structures et de communautés expatriées isolées, nos écoles d'entreprises focalisent régulièrement les attentions de la communauté locale de manière accrue. L'école sur une base vie doit donc communiquer à l'unisson et gérer les affaires internes... en interne. Le directeur se doit alors d'être au quotidien un interlocuteur et un temporisateur à l'écoute et en éveil. Il doit veiller à donner de la visibilité au travail et aux actions de l'équipe enseignante. Il peut pour cela s'appuyer sur l'évaluation du projet d'école, en premier lieu, les constats des progrès et des résultats scolaires de chaque élève et les résultats aux examens nationaux.

### Conclusion

Être directeur d'une école d'entreprise ne se décrète pas. Cela demande un engagement permanent pour réaliser une mission de service public dans un cadre privé qui peut être soumis à des situations complexes et évolutives. Cela demande beaucoup d'humilité devant la tâche à accomplir, mais aussi beaucoup de clairvoyance, de sérénité et de détermination. Mener à bien cette mission, c'est non seulement assurer la réussite et l'épanouissement des enfants qui nous sont confiés, mais c'est aussi participer à la réussite du projet des entreprises partenaires qui font confiance à la Mission laïque française.



# Être directeur dans une école à double cursus

## Le contexte

Mon expérience de direction est celle d'une école d'une vingtaine d'élèves scolarisés de la grande section à la terminale. Tous suivent un double cursus : le cursus français d'une part, dont je suis responsable, un cursus américain d'autre part, assuré par les écoles publiques de la ville.

Notre école est située à Lynchburg aux États-Unis dans l'État de Virginie. Elle est intégrée à *Linkhorne Elementary School* où nos élèves de primaire suivent leur cursus. Nous disposons d'une salle de classe spacieuse et avons accès à toutes les infrastructures de notre école hôte (bibliothèque, salles informatiques, salle de spectacle, matériel pédagogique, etc.). Nous disposons également d'une seconde salle de classe dans les locaux de *Linkhorne Middle School* où nos élèves de collège sont scolarisés. Là aussi, nous profitons des infrastructures de l'établissement. Les deux établissements sont séparés par un parking, il est donc possible pour les enseignants ou les élèves de passer d'une salle de classe à l'autre dans la journée.

Enfin, nos élèves de lycée sont scolarisés dans une *High School* située à quelques minutes de là en voiture.

## L'organisation pédagogique au primaire

Pour que l'intégration soit possible, nos élèves restent l'essentiel de la journée dans leur classe américaine et reviennent une à deux fois par jour en classe française. Cumulées sur la semaine, ils font environ une

Vincent Dunias  
Directeur de l'école Mf-Areva  
Lynchburg (États-Unis)



douzaine d'heures en classe française où l'on enseigne l'Histoire-géographie, l'Histoire des Arts, le Français et les Maths. Toutes les autres matières sont enseignées par l'école américaine. Les mathématiques et l'étude de la langue (anglaise) faites en classe américaine nous font gagner énormément de temps en classe française et donc compensent amplement le déficit horaire. Nos élèves deviennent ainsi rapidement bilingues (en environ six mois), socialement intégrés et généralement excellent dans les deux cursus.

### **L'organisation pédagogique au secondaire**

L'écart entre les deux cursus devenant trop important au secondaire, une généralisation de ce qui se pratique en primaire n'est plus possible. L'exposition de nos élèves dans leur classe américaine est donc réduite au bénéfice des enseignements français.

La journée des élèves se divise en deux (généralement matin/après-midi). Une moitié du temps nous leur enseignons le Français, l'Histoire-géographie, les Mathématiques, les SvT et la Physique-Chimie en appui avec le CNEO, le reste du temps d'enseignement étant suivi en classe américaine le plus complémentarément possible (Anglais, EPS, Musique, Art, Techno, etc.).

Nos élèves font parfois des mathématiques en classe américaine, ce qui leur permet de valider leur scolarité dans le cursus américain. Nos élèves les plus âgées, peuvent ainsi obtenir leur *High School Diploma*.

### **Deux spécificités de la fonction de direction dans une école à double cursus**

Selon moi, la clef de voûte du bon fonctionnement d'une école à double cursus est une intégration réussie des élèves dans leur établissement d'accueil car c'est elle qui permet l'épanouissement de l'élève dont tout le reste dépendra.

Le directeur a un rôle spécifique à jouer vis-à-vis des relations avec les enseignants et les dirigeants des écoles américaines. Il doit s'y intégrer et y être reconnu comme acteur participant. En effet, ces bonnes relations permettront des compromis et donc davantage de flexibilité sans lesquels l'organisation pédagogique peut devenir un enfer.

Outre les capacités organisationnelles du directeur de ce type de structure, sa communication est également un point à soigner particulièrement. En effet, à chaque événement de classe exceptionnel, l'élève devra suivre des directives différentes de celles de sa classe. Il est donc du rôle du directeur d'anticiper le plus possible ces situations en restant informé des différentes actualités des établissements hôtes. Il doit ensuite faire preuve de réactivité et communiquer aux familles et à l'établissement d'accueil les dispositions particulières à suivre.



## Exercer le métier d'enseignant en école d'entreprise

### **Parcours**

Je suis professeure des écoles titulaire de l'Éducation nationale depuis 2004. J'ai occupé diverses fonctions (maître D en ITEP, enseignante en maternelle, en primaire, poste fléché en langue espagnole) avant de rejoindre la Mission laïque française et le réseau des écoles d'entreprise en 2008. J'ai exercé trois années en Chine dans une école M<sub>LF</sub>-P<sub>SA</sub> et je viens d'arriver aux États-Unis à l'École M<sub>LF</sub>-A<sub>REVA</sub> de Lynchburg.

### **Un travail gratifiant et utile**

Tout d'abord, mon désir d'intégrer la Mission laïque était fort. J'ai attendu les trois années d'expérience exigées avant de postuler et d'être recrutée.

La M<sub>LF</sub> véhicule des valeurs morales et humaines comme le goût du travail, le respect, l'efficacité et la responsabilité dans lesquelles je me retrouve parfaitement. Mais, ce qui est le plus gratifiant dans mon travail, c'est de penser que ce que je fais est utile. Utile, pour les élèves bien évidemment, mais aussi pour leurs familles, pour le pays étranger qui nous accueille, pour nos partenaires d'entreprise et pour la M<sub>LF</sub>.

Travailler dans une école d'entreprise signifie s'adapter aux besoins des élèves dont les parents ont choisi une expatriation pour des périodes plus ou moins longues et dans des lieux plus ou moins isolés.

### **Une ouverture sur le pays d'accueil**

Par conséquent, l'objectif est d'assurer à ces élèves un enseignement

Maidier Massignon-Arbieu  
École M<sub>LF</sub>-A<sub>REVA</sub>  
Lynchburg (États-Unis)

pédagogique de qualité, en accord avec les instructions officielles, tout en leur offrant une ouverture sur le pays d'accueil.



Il faut s'efforcer au quotidien d'extraire le positif de certains éléments qui ne le sont pas dans l'absolu (isolement géographique, réduction d'effectifs, différents niveaux d'enseignements, vie en base-vie, *etc.*).

Par exemple, à Xiang Yang en Chine, j'ai passé une année avec seulement trois élèves : deux élèves de 6<sup>e</sup> et un élève de maternelle. Cette configuration est certes exceptionnelle, mais elle m'a permis de proposer à ces élèves des projets uniques, dans des conditions uniques. Nous avons pu organiser un voyage scolaire à Shanghai à l'occasion de l'Exposition Universelle, organiser des classes transplantées dans d'autres écoles MLE du réseau en Chine, proposer des sorties culturelles et sportives diverses et variées (cours de kung-fu, de ping pong, visites de la ville, découverte de la calligraphie chinoise, *etc.*). Aux États-Unis, le contexte n'est pas tout à fait le même mais l'expérience est tout aussi enrichissante pour nos élèves. Nous sommes hébergés dans une école américaine, le système est donc différent, les élèves ne sont que six en classe française mais ils ont leurs camarades de classe américaine avec qui ils passent une grande partie de la journée. Grâce à leur intégration à deux tiers temps dans le système américain, je suis face à des élèves parfaitement bilingues alors qu'ils sont arrivés depuis une année à peine ! La Mission laïque et sa politique des langues prouve ainsi son efficacité dans ce domaine.

### **Qualité pédagogique de l'enseignement**

Je souhaiterais enfin souligner un point qui constitue la spécificité des écoles d'entreprise. Il s'agit de la qualité pédagogique de l'enseignement que nous offrons. Elle me semble supérieure à celle que j'ai pu connaître auparavant.

À mon avis, cela est dû d'une part aux moyens dont nous disposons : les entreprises offrent aux enseignants et à leurs élèves des écoles et des salles de classe parfaitement équipées où les nouvelles technologies occupent une place importante. Les supports pédagogiques sont divers et variés (manuels, fichiers, livres, albums, logiciels, *etc.*) et renouvelés régulièrement. Cela est dû d'autre part aux effectifs réduits de nos classes. Les effectifs réduits permettent de répondre aux besoins des élèves de manière personnalisée. Je pense notamment aux élèves en difficulté ou précoces pour qui l'expatriation peut devenir une chance pour leur avenir. En effet, la présence d'un enseignant disponible à leurs côtés dans un tel contexte permet de proposer des activités qui correspondent à leur niveau et les font progresser à un bon rythme tout en s'épanouissant. D'après mes observations, il n'en est pas de même dans une classe de 30 élèves en France. Enfin, cela est dû à la présence de personnels enseignants dynamiques et pleinement investis dans la vie de l'école. Les temps de

concertation entre enseignants occupent une place importante dans les écoles. L'équipe pédagogique se sent soutenue par les responsables des entreprises et les conseillers pédagogiques de la MLE, ce qui est motivant et pousse à s'investir pleinement dans l'école mais aussi hors de l'école (projets pédagogiques, activités périscolaire, spectacles, *etc.*).

### **Exercer le métier de directeur en école d'entreprise**

Il s'agit d'une fonction qui ne revêt pas la même valeur selon la taille de l'établissement. Dans mon cas, la découverte s'est faite en Chine avec la gestion d'un budget annuel octroyé par l'entreprise, les divers compte-rendus et enquêtes à renvoyer au siège de la MLE, l'élaboration des emplois du temps et des calendriers, la rédaction du projet d'école et des différents projets pédagogiques, la communication avec les parents d'élèves.

Dans la fonction que j'exerce, j'apprécie tout particulièrement le contact avec les différents acteurs et partenaires : le siège de la MLE à Paris avec qui on est en contact permanent et son équipe de confiance, disponible et efficace, les responsables de l'entreprise (chefs de sites, RH, *etc.*), les conseillers d'Action et de Coopération culturels en poste à l'ambassade dans le pays d'accueil et enfin, les liens étroits entre les directeurs des autres écoles du réseau.

Malgré l'éloignement géographique, nous parvenons à garder le contact. En effet, en plus d'Internet pour assurer la communication au quotidien, un séminaire regroupant tous les directeurs et enseignants du réseau des écoles d'entreprise est organisé en juillet. Cette rencontre annuelle nous permet d'assister à des formations mais également de rencontrer des collègues avec qui partager. J'en veux pour preuve le séminaire qui s'est tenu cette année au CRDP de Poitiers. J'ai pu y rencontrer les collègues que je remplace aux États-Unis et ceux qui me remplacent en Chine. Nous avons eu de longs moments d'échanges tout au long des trois jours de travail, ce qui nous a permis d'assurer un recouvrement de qualité. Il s'agit d'une aide précieuse qui permet de s'engager avec assurance mais aussi de gagner en temps et en efficacité lors de la prise de fonction dans un nouvel établissement.

Lors de ce séminaire, nous avons également bénéficié d'une excellente formation *Cerise Prim* au CRDP de Poitiers ; elle m'a vraiment motivée et je vais tenter de mettre en place cet espace numérique de suivi et d'évaluation dans mon école.

### **Conclusion**

Exercer le métier d'enseignant ou de directeur en écoles d'entreprise demande rigueur et travail mais il apporte un enrichissement professionnel et personnel unique.



### **Une expérience enrichissante**

Ces années d'enseignement à l'École Française Total-MLF (école « Joseph Kessel ») ont été, et sont, à mon avis, enrichissantes car nous devons enseigner à des enfants ayant voyagé ou étant de cultures mixtes. C'est aussi le cas, en général, des enseignants de l'école. Il y a donc une grande diversité.

Le fait d'être à Yangon a aussi favorisé les échanges avec d'autres écoles (école américaine et école japonaise).

### **Observations et pratiques d'enseignement différentes**

Ces rencontres sont aussi l'occasion d'observer et de partager des pratiques d'enseignement différentes : assez ludiques avec beaucoup de travail en groupes pour les américains, alors que les préparations et les échanges doivent être prévus, anticipés et chronométrés avec les japonais. Chaque échange, quoique différent, est intéressant.

### **Une grande diversité parmi les élèves**

Cette année, je suis confrontée à une très grande diversité des élèves : sur les cinq CP et les trois CE1 de la classe, une seule élève en CP parle parfaitement le français et une seule au CE1. Cela pose parfois des problèmes pour « avancer » dans les apprentissages et instaurer une dynamique de classe qui pourtant, se met en place petit à petit.

### **Un élève en difficulté**

L'autre difficulté rencontrée cette année sera la prise en charge d'un élève en difficulté. Que faire lorsqu'un élève a besoin de rencontrer un psychologue scolaire, un orthophoniste ? Après avoir cherché ces spécialistes sur Yangon, l'aide apportée devrait se faire en anglais.

### **Conclusion**

Cette constante confrontation aux différentes langues et cultures est vraiment devenue mon quotidien. Je crois que si je devais retourner en France, cette hétérogénéité me manquerait.



## Fonctionner avec le CNEd

Les treize collégiens de Taishan sont scolarisés via le CNEd en inscription complète réglementée. Les supports sont envoyés par courrier (livrets de cours, corrigés et sujets d'évaluation) et l'accès à des ressources se fait en ligne (encyclopédie, dictionnaires). Grâce à des inscriptions précoces et des relations étroites avec le CNEd, presque tout le matériel arrive avant la rentrée scolaire. Cela évite des téléchargements fastidieux depuis la Chine et des frais d'impression.

### L'équipe enseignante

Six enseignants encadrent les collégiens dont deux enseignants certifiés :

- un enseignant certifié couvre les disciplines littéraires, l'éducation musicale, l'Histoire des Arts (*etc.*);
- un autre couvre les disciplines scientifiques, l'art plastique (*etc.*). Leur bivalence à tous deux est un atout pour les préparations de cours qui s'ajoutent aux 30 heures passées en présence des élèves;
- une enseignante de chinois recrutée localement renforce l'équipe;
- trois professeurs des écoles interviennent trois ou quatre heures par semaine soit en anglais, soit pour l'aide individualisée des collégiens.

### L'outil CNEd

Une des premières réunions pédagogiques est consacrée à l'appropriation de l'outil CNEd : la clarification du fonctionnement administratif et

### Équipe enseignante

École Jules Verne MLF-Eof  
Taishan (Chine)

Paulette Kuang, Souria Lunetta, Alexandra Rumebe,  
Nhi-Moui Tang Gallo, Benoît Allemand, Sylvain Lunetta

pédagogique du CNEd, l'échange des expériences de chaque membre de l'équipe pour définir des règles d'utilisation communes et la plus-value qui peut être apportée aux élèves et à leur famille.



### **Le calendrier**

Le fonctionnement annuel des cours est simple : douze séquences par discipline et un calendrier qui indique le rythme des évaluations à retourner en France. Il faut bien évidemment adapter ce calendrier en prenant en compte les délais d'acheminement. La procédure d'envoi par courriers rapides mise en place avec le soutien de l'entreprise EDF permet d'envoyer les évaluations à temps en France et limite ainsi le stress des élèves et des professeurs.

### **Le rôle d'assistant pédagogique des enseignants**

Ce rôle est défini par le CNEd dans la convention qui le lie aux professeurs tuteurs : *« L'encadrement pédagogique s'appuie sur les cours conçus par le CNEd et en respecte les directives. Il comprend des actions de soutien et d'approfondissement jugées nécessaires à l'occasion de la remise aux élèves des corrections individuelles et peut concourir à l'acquisition des savoirs et des compétences par l'organisation de séquences de cours supplémentaires s'appuyant sur des ressources locales et prenant en compte des besoins individuels des élèves ».*

À partir du support reçu, les enseignants individualisent l'apprentissage en apportant la remédiation nécessaire grâce à leurs propres outils et aux nombreux manuels scolaires à leur disposition. Il faut ajouter le tutorat pédagogique du CNEd (par courriel ou téléphone) qui peut être ponctuellement une aide précieuse, en particulier dans les disciplines qui ne sont pas celles de prédilection des enseignants.

La plus-value apportée dans l'enseignement est accrue grâce à l'organisation et aux moyens propres à l'école : les élèves disposent d'un emploi du temps par classe qui intègre deux heures de sport, la salle spécifique pour les arts plastiques, les nombreux supports cartographiques, le laboratoire de sciences, la salle de langue vivante et la bibliothèque. Ce sont autant d'atouts qui, par l'utilisation active des enseignants, animent la scolarité des collégiens.

### **L'enseignement des langues vivantes**

Cet enseignement interroge les enseignants sur la manière de différencier les élèves en difficulté qui doivent suivre les fortes exigences des cours de langue vivante et le rythme imposé par l'outil CNEd et les élèves avec un niveau plus avancé qui, sans être bilingues, doivent aller au-delà.

L'utilisation individuelle des technologies nomades (lecteurs mp3) permet à chaque élève ou chaque groupe de niveaux d'avancer en autonomie

pendant que l'enseignant se consacre à un autre groupe de la classe. Néanmoins, comment favoriser l'oral alors que, contrainte supplémentaire, les enseignants encadrent régulièrement deux niveaux du collège en même temps (6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> par exemple) ?

Des réponses structurelles sont apportées grâce aux groupes de niveaux en chinois et grâce à l'intervention des PE au collège. Cela permet de travailler avec un seul niveau à la fois en cours d'anglais (85 % du temps). De plus, le travail réussi en amont lors des liaisons cycle 3 - collège a permis de lisser les décalages en anglais pour répondre au mieux aux attentes du CNEd à l'entrée en 6<sup>e</sup>.

Pour tous les niveaux, les regards sont croisés entre les cours d'anglais CNEd et le club d'anglais facultatif (2 heures par semaine) qui met en avant l'oral et permet de réinvestir le vocabulaire dans des jeux d'expression (jeux de rôle, théâtre, etc.).

### L'évaluation des élèves

L'appréciation et l'orientation des élèves est aussi une compétence du CNEd mais les enseignants se doivent d'apporter une plus-value. Concernant l'évaluation, par exemple, le CNEd propose six ou douze devoirs évalués par an et par discipline. Les enseignants font passer ces évaluations sommatives en suivant les consignes données tout en veillant à l'apprentissage de la gestion du temps, notamment lorsque le sujet indique : « *Ce devoir est à faire en une heure [...]. Cependant, si tu n'as pas terminé, continue ta recherche en précisant sur ta copie la durée réelle de ton travail* ».

Le devoir sur table est ensuite corrigé localement sur une photocopie car le retour en Chine des copies corrigées en France dépasse régulièrement le mois. À chaque élève est alors indiquée une fourchette de notes mais ce sont les notes données par les correcteurs CNEd qui alimentent les deux bulletins semestriels officiels.

Pour parfaire le suivi individualisé, mais aussi pour encourager chaque élève à maintenir un niveau de travail régulier et lui permettre de se situer, nous avons choisi de mettre en relief la panoplie d'évaluations habituelles. La préparation de ces évaluations étant chronophage, il peut s'agir simplement d'utiliser des exercices ou activités du CNEd comme supports d'évaluation diagnostique ou formative. Le sens des différentes activités est ainsi renforcé par un « *Je sais déjà* » ou « *Je m'évalue* ». Le correcteur apporte simplement une note ou une appréciation stimulatrice. En complément, les élèves de 3<sup>e</sup> sont gratifiés de trois brevets blancs dans l'année, y compris en Histoire des Arts que les élèves passent réglementairement en épreuve écrite au DNB.

L'information des familles est complétée par un bulletin scolaire trimestriel local. Sans mentionner de notes, les enseignants apprécient dans ce « baromètre scolaire » le travail des élèves, leurs progrès, leur investissement, leur vie dans le groupe, *etc.*



### Conclusion

Enseigner avec le C<sub>NED</sub>, c'est remettre en cause ses pratiques et être privé d'une partie de sa liberté pédagogique, mais c'est aussi mettre son expérience à profit pour accompagner les élèves en s'appuyant sur un support de qualité.

Le dispositif décrit est rendu possible grâce à l'engagement de chacun et les pratiques des enseignants s'enrichiront des échanges d'expériences avec les autres écoles.



***La Mission laïque française tient à remercier toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration de cet ouvrage, intervenants, animateurs, rapporteurs et secrétaires : Joël Agrapart, Francis Alin, Benoit Allemand, Abdelmanim Benlehab, Nadège Bigot, Fethi Borsali, Franck Braud, Nicolas Canonge, Marianne Cazenave, Romain Chauvière, Clotilde Chauvin, Sophie Cheminal-Comte, Elisabeth Crouzet, David Darnal, Maïté Dude, Vincent Dunias, Marie-Christine Duval, Jean-François Fontaine, David Ferris, Sophie Fouace, Vincent Geffray, Alain Hardy, Idriss Hasnaoui, Olivier Himy, Eric Hollender, Estelle Hossenlop, Paulette Kuang, Delphine Leroux, Souria Lunetta, Sylvain Lunetta, Anne Maillard, Dominique Marcaillou, Laurent Marien, Maider Massignon-Arbieu, Frédérique Maudet, Nicolas Mezière, Dominique Michel, Jacky Morelet, Jacques Naçabal, Larbi Nadji, Séverine Navaux, Elfi Nibourel, Raymond Octor, Viviane Octor, Frédéric Perre, Sophie Polin, Virginie Porcheron, Tantely Rahobisoa, Rachel Reiter, Vincent Ricomet, Gérard Roche, Fabien Rosano, Alexandra Rumebe, J.B. Schauinger, Danielle Simon, Stéphanie Simpson, Tracey Simpson, Sébastien Spaeth, Nhi-Moui Tang Gallo, Marjorie Tiberghien, Elsa Valliquet, Stéphane Vautier, Philippe Vergnes.***

*La Mission laïque française remercie également tous les participants au séminaire 2012 des écoles d'entreprise pour la qualité de leur travail et de leurs questionnements.*

## **Mission laïque française**

9 rue Humblot - F - 75 015 Paris

Téléphone : +33 (0) 145 786 171

Télécopie : +33 (0) 145 784 157

E-mail : [mlf@mlfmonde.org](mailto:mlf@mlfmonde.org)

[www.mlfmonde.org](http://www.mlfmonde.org)

### **Directeur de publication**

Jean-Christophe Deberre

### **Directeur de la rédaction**

Raymond Octor

### **Secrétariat de rédaction et suivi d'édition**

Aude Buclon

### **Conception et réalisation graphiques**

Alexis Oukkal

### **Crédits photographiques**

© Marianne Capel, Sylvain Lunetta, Marie Noaille, D.R.

© auremar, contrastwerkstatt, danlsaunders, Minerva Studio,

Monkey Business, Photo-K, Stéphane Hette - Fotolia.com

istockphoto.com / Crisma, Peter Booth, Rüstem Gürler, Cliff

Parnell

### **Impression**

Lettering

© Juin 2013

