

E ditorial

Les langues étrangères sont un élément incontournable pour être acteur dans le monde d'aujourd'hui et trouver sa place dans celui de demain. Indispensables dans la sphère du travail et des échanges, elles sont également un gage d'ouverture culturelle, elles permettent de découvrir l'autre et de s'enrichir de ses différences.

L'académie de Lille, au centre de l'Europe, est un carrefour entre l'Angleterre, la Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne, elle a vocation à favoriser les échanges. Tout est mis en œuvre pour permettre aux élèves de maîtriser, dès le plus jeune âge, les langues étrangères qui facilitent l'insertion professionnelle et la construction du citoyen européen.

L'enseignement des langues étrangères a profondément changé : le travail par groupes de compétences permet d'améliorer les performances par des parcours d'apprentissage mieux ciblés, la démarche actionnelle transforme l'élève et lui permet d'agir sur le monde, les partenariats donnent un sens aux apprentissages.

Mieux adapter nos enseignements aux élèves et leur permettre de valider le niveau A1 à l'issue de l'école primaire et le niveau A2 au sortir du collège, tel est notre objectif.

Cette nouvelle édition du bulletin départemental a le souhait de répondre à vos attentes.

Jean-Pierre Polvent

Inspecteur d'académie,

Directeur des services départementaux de l'Education nationale du Nord

Pratiques linguistiques et culturelles à Lille

Lille, dont l'intérêt pour l'Europe et le monde n'est pas contestable, encourage les pratiques linguistiques et culturelles post et périscolaires au travers d'initiatives telles que les ateliers ludiques d'anglais, l'accueil de loisirs bilingue, une résidence artistique internationale...

Des ateliers ludiques

Ce projet se positionne comme une plus-value apportée par la ville dans le cadre des offres périscolaires existantes dans le projet éducatif global. Ainsi, il est proposé de favoriser chez les enfants une attitude positive vis-à-vis de la langue, qu'ils conserveront peut-être tout au long de leur scolarité. La motivation et le plaisir sont les moteurs indispensables à la sensibilisation aux langues étrangères. Ces ateliers ludiques s'articulent autour d'un projet axé sur l'apprentissage de la langue anglaise et la découverte de la culture anglophone. Ils sont ouverts depuis la rentrée scolaire 2008/2009 dans deux structures municipales (Lakanal à Fives et Bracke-Desrousseaux à Lille sud) et s'articulent autour de trois objectifs :

- ▶ promouvoir la connaissance de la langue anglaise, de la culture et des conditions de vie anglophones : développer une aptitude à communiquer à l'oral en anglais au quotidien, développer l'acquisition de vocabulaire par l'intermédiaire de divers jeux et ateliers ;
- ▶ favoriser l'émergence d'une citoyenneté responsable et interculturelle : expérimenter et respecter les coutumes et les modes de vie anglais (exemple : le *breakfast*), promouvoir l'entraide par l'intermédiaire du jeu coopératif ;
- ▶ renforcer le lien parents/enfants : impliquer les parents dans les projets d'animation en les faisant participer activement aux projets, créer un temps d'échanges d'expériences «adultes- enfants».

Un accueil de loisirs bilingue

Suite au succès rencontré sur les deux sites, la municipalité a décidé d'organiser un accueil de loisirs bilingue du 6 au 31 juillet 2009 et d'offrir aux jeunes Lillois de 6 à 12 ans la possibilité de vivre au rythme de la culture britannique.

Cet accueil de loisirs bilingue s'inscrit dans la continuité des ateliers ludiques, en proposant aux enfants une offre plus diversifiée et de qualité, notamment grâce à la participation dans l'équipe d'animation de deux animateurs anglais venus de la ville de Leeds, ville jumelée avec Lille. Cet été, l'accueil de loisirs bilingue a été l'occasion de découvrir de nouvelles pratiques culturelles ou sportives, de permettre aux enfants de développer leurs aptitudes et capacités linguistiques dans un esprit de convivialité et de solidarité. Ainsi, les enfants ont découvert et pratiqué l'anglais tout au long de la journée. Chaque moment a été propice à l'apprentissage de nouveaux mots. Cet accueil de loisirs a été aussi l'occasion de promouvoir un échange culturel avec les animateurs anglais.

Une résidence artistique internationale

La vocation européenne et internationale de la ville de Lille a été réaffirmée par une politique culturelle induisant des innovations dans les échanges et renforcée par des projets ambitieux. En effet, des projets comme «Lille 2004, capitale européenne la culture», «Lille 3000» ou «l'Europe XXL» attestent de cette dynamique. Le développement de ces projets tournés vers la découverte culturelle et linguistique apporte une plus-value pour la politique éducative de la ville. C'est dans ce cadre que la Direction des actions éducatives a proposé un séjour sous forme de résidence artistique, intitulée «Solid'arT», qui a eu lieu du 18 au 31 juillet 2009 à Lille avec les villes jumelées de Leeds et de Turin. Les jeunes des trois villes (dont un groupe d'élèves du collège Matisse), âgés de 13 à 15 ans, ont ainsi réalisé, avec des artistes reconnus de la région et des associations lilloises, une création artistique commune dans différents domaines pluridisciplinaires (danse urbaine, slam, Vjing, Djing, graffiti,

jeu coopératif périscolaire Comenius multiculturalité ateliers Lille éco-citoyenneté



expression corporelle). Ce séjour s'est achevé par un temps fort de valorisation, une représentation artistique dans la salle de spectacle de la Maison Folie de Wazemmes. Ce fut aussi l'occasion pour les jeunes de vivre en immersion pendant douze jours et de confronter leurs différentes cultures.

Au-delà de l'apprentissage artistique, la participation des trois groupes de jeunes a eu pour ambition de favoriser la mixité sociale et culturelle, l'émergence d'une citoyenneté européenne et de développer l'ouverture à l'autre et le vivre ensemble dans un esprit de solidarité et de convivialité. En effet, ce séjour a permis de :

- ▶ promouvoir une expérience inter-culturelle dans la tolérance et le respect de la diversité dans une ouverture aux autres cultures ;
- ▶ permettre aux jeunes de vivre à leur rythme et de respecter celui des autres : favoriser l'intégration de chaque jeune au sein du groupe ;
- ▶ développer et confronter les pratiques culturelles des différents pays dans un esprit de solidarité et de convivialité : créer un groupe solidaire et respectueux ;
- ▶ proposer l'apprentissage d'une citoyenneté active : sensibiliser, initier les jeunes aux enjeux des cultures européennes tels que la multiculturalité, la pluriethnicité, la mobilité...

La finalité de ce séjour était de favoriser la compréhension du monde auprès des jeunes, à travers un thème artistique fédérateur, et de s'assurer du partage et de la représentation des différentes cultures dans le respect de la diversité.

Un projet européen éco-citoyen

La ville de Lille est actuellement sur le chemin du développement durable.

En effet, six domaines d'intervention tentent de concilier la protection de l'environnement, le développement économique et l'équité sociale sur la ville.

C'est dans le cadre de l'agenda scolaire 21 que les

élèves de l'école primaire Viala (quartier Wazemmes) sont sensibilisés à devenir des éco-citoyens.

Ainsi se déroule depuis 2008 le projet Comenius intitulé «Aliment'Terre», impulsé par la Direction de l'action éducative, associant l'école et le temps périscolaire. 120 élèves de l'école Viala y participent avec d'autres jeunes écoliers nord européens :

- Invergowrie Primary School, Perth & Kinross, Ecosse ;
- CBS De Bernebrêge School, Fryslân, Pays-Bas ;
- CBS De Roerganger, Fryslân, Pays-Bas ;
- Toffthoejskolen, Aalborg, Danemark ;
- Kvaleberg Skole, Stavanger, Norvège ;
- Beaumont Primary School, Suffolk, Angleterre.

A travers ce programme, deux enjeux sont abordés par les enfants. Il s'agit de développer l'éco-citoyenneté dans nos pratiques alimentaires et de sensibiliser les enfants à l'ouverture européenne. Le projet a pour but d'encourager les élèves et leurs familles à bénéficier d'une nourriture saine et abordable financièrement. Ce travail sera intégré dans les programmes scolaires incluant les sciences, les technologies, l'art et les langues. Les élèves créent par exemple des recettes dans le cadre du projet, tout en considérant l'aspect sanitaire et environnemental. Aussi des liens sont-ils noués avec les autorités publiques et les producteurs locaux pour découvrir d'où vient la nourriture, ce qu'elle coûte et ce qui la rend saine. De plus, un site permet aux enfants et adultes d'échanger les informations et les idées. Une publication finale illustrera les activités de ce projet européen incluant les recettes et les informations recueillies tout au long du partenariat. Cette initiative permettra aux écoles primaires de la mer du Nord de confronter les pratiques culturelles au travers de leurs habitudes alimentaires.

Par ailleurs, les écoles travaillent sur un projet commun de rencontres, d'activités et de visites pour étudier les différentes régions et les denrées produites et consommées par chacune. ■

<http://www.europe-education-formation.fr/comenius.php>

http://www.mairie-lille.fr/fr/Education_-_Enseignement/P.E.G/Lettre_education/enseignement

L'aide personnalisée au

Parallèlement aux nouveaux programmes et au réaménagement de la semaine scolaire, l'année scolaire 2008-2009 a vu la mise en place de l'aide personnalisée, destinée à apporter des réponses aux difficultés des élèves.

Afin de recenser les pratiques, les ressentis et les souhaits, une enquête a été menée auprès des enseignants de la circonscription de Douai-Waziers, qui disent tirer profit du travail en petits groupes.

Toutes les données de cette enquête.

Qui dispense l'aide ?

Le premier questionnement concernait la prise en charge de l'aide personnalisée. Pour 94% des écoles, l'aide personnalisée est encadrée par le maître de la classe, qui voit souvent la possibilité de transférer les acquis comportementaux et l'aisance relationnelle développée en groupe d'aide dans le cadre de la classe. Les autres écoles choisissent les échanges de service, préférant attribuer à chacun un domaine disciplinaire déterminé ou confiant aux enseignants de petite section des élèves d'autres classes.

Quand ?

Le deuxième questionnement portait sur le positionnement choisi dans la journée et dans la semaine. L'aide personnalisée est répartie sur les quatre jours de la semaine. C'est l'organisation quatre fois 30 minutes qui est majoritairement retenue en maternelle, alors qu'en élémentaire l'aide personnalisée est répartie surtout en deux fois 60 minutes.

Une école maternelle a choisi d'adapter ses créneaux en fonction des activités proposées. Ainsi, on pourra avoir deux fois 60 minutes par semaine pendant une période, et quatre fois 30 ou trois fois 40 minutes pendant une autre. C'est une organisation qui nécessite une planification rigoureuse, une concertation de proximité avec les parents et une parfaite cohésion pédagogique. Les ateliers sont majoritairement placés le soir après la classe (à 66%). Dans plusieurs écoles, ils peuvent avoir lieu à la fois le matin et le soir ou le midi et le soir. Les critères de choix semblent avoir été multiples : la recherche du moment le plus favorable à une moindre fatigue pour l'enfant, la recherche du moment qui engendrerait le moins de répercussion sur le temps de classe, ou des contraintes particulières comme celles liées aux transports scolaires.

A qui ?

En maternelle, ce sont les élèves de grande section qui sont les plus représentés. En élémentaire, c'est une proportion équivalente d'élèves qui sont pris en charge du CP au CM2, avec un peu moins d'élèves repérés en CE1.

Les refus de prise en charge sont peu nombreux (entre 1 et 2%) : on invoque alors la pratique d'une activité extrascolaire, ou la crainte de la stigmatisation de la difficulté de l'élève. L'aide personnalisée bouscule parfois l'organisation familiale.

C'est l'observation en classe et les outils d'évaluation propres à l'enseignant qui déterminent les besoins des élèves à plus de 50%, avec, en cycle 1, la prise en compte des évaluations du Rased (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) comme élément de repérage significatif.

Où ?

C'est dans la salle de classe habituelle que se déroule l'aide personnalisée pour 87% des enseignants, et la disposition retenue est le regroupement autour du maître dans 77% des cas.

Avec quel indice de satisfaction ?

La place actuelle de l'aide personnalisée convient dans 87,5% des cas à l'équipe pédagogique. Les 12,5% d'insatisfaits font état d'un manque de disponibilité, d'assiduité ou d'une surcharge horaire trop lourde à assumer pour l'élève.

Les priorités retenues

En maternelle, c'est le langage qui est privilégié pour 59,4% des enseignants. Viennent ensuite la conscience phonologique et la langue écrite.



banc d'essai

En élémentaire, c'est la lecture qui est au centre des préoccupations, avec ensuite, en proportions équivalentes, la conscience phonologique, le code écrit et la numération. Les activités portant sur les aspects techniques des apprentissages fondamentaux sont plus représentées que les activités faisant appel à la compréhension et à la méthodologie.

Les contenus

Dans un groupe, les élèves travaillent souvent sur le même domaine disciplinaire, mais avec des contenus différents.

En maternelle, la plupart des activités conduites concernent le langage. On reprend volontiers des supports présentés en classe pour les expliciter, les exploiter dans une perspective langagière. Le travail lexical à travers les jeux est également présent.

En élémentaire, les activités de lecture prédominent, quel que soit le niveau, avec un travail plutôt centré sur le code au cycle 2 et sur la compréhension au cycle 3. On utilise des supports plus ludiques mais on travaille aussi en lien avec les activités de classe du moment : découverte anticipée d'un texte, reprise et approfondissement d'un texte connu. L'étude de la langue, notamment l'orthographe lexicale et la grammaire, sont travaillées.

En mathématiques, le calcul mental, l'apprentissage des tables et la numération font l'objet d'un travail fréquent, mais on entre aussi dans des apprentissages très ciblés comme la technique opératoire de la soustraction ou les constructions géométriques.

Les jeux de société sont parfois utilisés comme support aux activités de français ou de mathématiques. Des jeux fabriqués ou aménagés servent aussi parfois de support aux activités (dans plus de 30% des cas).

Les trois quarts des activités menées reprennent un apprentissage qui n'a pas été opérant. La prévention n'est que rarement citée et peu de contenus sont en relation avec des séances à venir (2%).

Le bilan pédagogique

Les effets positifs du dispositif au profit des apprentissages et des élèves sont mentionnés majoritairement. Dans 40% des cas, on signale une amélioration des résultats pour les $\frac{3}{4}$ des enfants et dans 31% des cas pour la moitié des enfants. L'amélioration du climat relationnel et de la confiance est mise en évidence. L'opportunité de travailler en petits groupes est très souvent signalée comme étant un point positif. La relation entre les enseignants et les élèves est rendue plus facile dans 85% des cas. En revanche, la relation familles/enseignants n'apparaît pas spécifiquement enrichie par ce dispositif (54%).

En maternelle, une proportion de réponses signale l'absence d'effet perceptible du dispositif dans le domaine du langage. En élémentaire, on signale également le peu d'effets que cette aide peut avoir sur les élèves en grande difficulté.

Les enseignements

Les résultats de cette enquête n'offrent qu'un état des lieux partiel qu'il serait intéressant de compléter par un protocole plus approfondi. Nous retiendrons cependant de cette analyse que les répondants considèrent de façon quasi unanime l'aide personnalisée comme un dispositif leur permettant de travailler en petits groupes et de bénéficier d'une proximité affective et pédagogique propice aux apprentissages. Ils situent les progrès disciplinaires dans une fourchette de l'ordre de 80% mais signalent surtout la prise de confiance que développent les élèves.

L'aide personnalisée, c'est aussi la nécessité d'une concertation pédagogique renforcée et une plus grande expertise dans la détermination des besoins des élèves. Celle-ci semble être une des qualités indispensables pour une majorité de répondants, qui souhaiteraient que se mettent en place des actions de formation spécifiques à ce dispositif. ■

L'enquête

L'enquête a été réalisée par le biais de questionnaires en ligne. Un questionnaire a été conçu pour chacun des principaux acteurs du dispositif :

- ▶ le questionnaire « directeur » destiné à recueillir un certain nombre de données quantitatives sur la place de l'aide personnalisée dans l'emploi du temps, sur la caractérisation des groupes d'élèves et sur les modalités de prise en charge ;
- ▶ le questionnaire « enseignant » comportant des données qualitatives sur le dispositif et qui recense, quant à lui, les perceptions et les perspectives de chacun dans l'appréciation du dispositif.

Nous avons réalisé une analyse descriptive des données pour une série de variables à prendre en compte.

Le questionnaire laissait aussi la possibilité de réponses libres, que nous avons utilisées pour illustrer certaines données chiffrées.

Les données ont été recueillies sur une période de 20 jours (du 18 mai au 9 juin 2009).

L'ensemble des écoles de la circonscription a répondu à l'enquête « directeur », soit 14 écoles maternelles, 12 écoles élémentaires et 6 écoles primaires.

L'enquête « enseignant » a permis de recueillir les avis de 175 enseignants sur les 270 que compte la circonscription, ce qui exprime un taux de participation de 66%.

Les sections bi-langues de collège

Ce dispositif innovant en langue vivante connaît un succès important, tant au niveau national qu'au niveau académique.

Il permet notamment d'augmenter les effectifs des élèves germanistes, mais aussi d'engager une réflexion pédagogique et un travail collaboratif entre les enseignants de différentes langues.

Ces sections – et non «classes», la distinction est importante – sont apparues en 2002 et ont connu depuis un essor considérable, bien qu'inégal selon les académies.

Elles étaient à l'origine destinées à permettre aux élèves ayant suivi un enseignement d'allemand à l'école de commencer l'étude de l'anglais dès la classe de sixième.

Dans un contexte général défavorable à l'allemand, l'enjeu était d'éviter les changements de langue vivante à l'entrée en 6^e au profit de l'anglais et, en offrant les deux langues, de relancer l'apprentissage de l'allemand.

Dans les sections bi-langues, les élèves suivent un double enseignement de langues dès la classe de sixième, généralement à parité (2 fois 3 heures, mais il y a des exceptions), avec comme objectif en fin de

obligatoire d'atteindre un niveau de compétence identique dans les deux langues, donc le niveau B1 fixé par les programmes du palier 2, au minimum le niveau A2 voulu par le socle commun.

Un vrai succès

Très vite, ces sections ont connu un succès remarquable, le nombre d'élèves inscrits dépassant toutes les attentes. Dans l'immense majorité des cas, le nombre d'élèves apprenant l'allemand a été multiplié par 2 ou par 3 par rapport aux sections LV1 allemand que les sections bi-langues remplacent – comme par exemple dans des collèges aussi différents que les collèges Léo Lagrange à Fourmies et Salengro à Houplines, où les effectifs sont aujourd'hui supérieurs à 25. Au niveau national, 71% des élèves apprenant l'allemand sont inscrits dans ces sections.

Dans notre académie

Dans l'académie de Lille, une première expérience – volontairement limitée – a démarré durant l'année scolaire 2005-2006 (quatre collèges).

A la rentrée 2009, il existe 24 sections bi-langues validés par monsieur le Recteur (16 dans le département du Nord, 8 dans le département du Pas-de-Calais). Toutes les autres sections seraient ouvertes sous l'égide de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école (expérimentation pédagogique). La demande ne faiblit pas, on enregistre comme partout une augmentation significative des effectifs, du même ordre qu'au niveau national.

On notera que le département du Nord a comme particularité d'offrir trois sections néerlandais-anglais (dont une à Lille) et une russe-anglais.



projet d'établissement

sections bi-langues

Fourmies collège Houplines

passerelles linguistiques et culturelles

multilinguisme

travail collaboratif

Gagnant-gagnant

Il serait cependant très réducteur de limiter l'objectif de ce dispositif à la seule relance de l'apprentissage de l'allemand. L'allemand, en termes d'effectifs, y a certes incontestablement gagné.

Mais l'anglais comme l'allemand y gagnent en termes de renouvellement des pratiques pédagogiques et de motivation des élèves.

Toutes les observations de classe se rejoignent sur le même constat : ce dispositif facilite l'apprentissage des deux langues dans la mesure où elles ont une origine commune, ce qui permet d'en exploiter les similitudes tout en faisant comprendre les différences.

Une pédagogie commune

Pour que ce dispositif apporte une réelle plus-value en termes de compétences langagières dans les activités orales, il semble nécessaire de développer une pédagogie commune s'appuyant sur des objectifs d'apprentissage et une méthodologie communs, s'inscrivant dans une chronologie parallèle des apprentissages.

Cela suppose une réflexion commune des enseignants d'anglais et d'allemand s'impliquant dans ce travail.

C'est le cas au collège Léo Lagrange de Fourmies, pour ne citer que lui, où l'enseignant d'allemand et une enseignante d'anglais ont construit des projets communs dont les résultats sont remarquables en termes de compétences

langagières. Il ne s'agit pas de coexister en s'ignorant plus ou moins, mais de créer – et exploiter – des passerelles linguistiques, culturelles et pragmatiques. Il s'agit de faire en sorte que l'élève reconnaisse une même approche de l'apprentissage dans le cours d'allemand ou le cours d'anglais, et ceci indépendamment de contenus inévitablement différents.

Des pôles d'excellence langue vivante

Il conviendra, en conclusion, de veiller à ce que ces sections n'aient pas une vocation «élitiste» (la tentation existe : classes bi-langues, produit d'appel), mais qu'elles soient des pôles d'excellence langue vivante inscrits dans un projet d'établissement et menant les élèves à une double compétence, éveillant leur intérêt pour un multilinguisme qui sera un atout incommensurable dans la dimension européenne où ils construiront leur avenir. ■

“ il ne s'agit pas de coexister en s'ignorant plus ou moins, mais de créer - et exploiter - des passerelles linguistiques, culturelles ”



De plus en plus d'éco-collèges dans le Nord

Des bâtiments au contenu des assiettes, le conseil général du Nord, premier maître d'ouvrage public de France, a opté pour la qualité environnementale.

Depuis 1986 et la loi de décentralisation, il revient aux départements de gérer les collèges en termes de construction, de travaux d'entretien ainsi qu'en matière de fonctionnement et d'équipement.

Une deuxième vague de transfert, en 2006, a conduit le département à prendre en charge les missions exercées par les agents TOS (personnels techniciens, ouvriers et de services) dans les collèges ainsi que la gestion de ces personnels.

Le département du Nord s'est engagé dans un immense chantier de construction et de reconstruction de collèges. Il s'est attaché à faire disparaître les collèges «Pailleron»* en raison de leur insécurité potentielle ainsi que les établissements qui avaient très mal vieilli. Aujourd'hui, riche de 202 établissements, le département a déjà reconstruit plus de 100 collèges depuis 1986.

Constructions

Actuellement, 14 opérations sont en cours. Celles-ci seront toutes labellisées HQE (haute qualité environnementale), ce qui atteste de notre volonté d'offrir aux communautés éducatives les meilleures conditions d'accueil, tout en respectant l'avenir des générations futures et de la planète.

Récupération des eaux pluviales pour l'arrosage et l'usage sanitaire, isolation par l'extérieur pour minimiser la consommation d'énergie, orientation des salles de classe pour profiter de l'éclairage naturel, panneaux solaires et photovoltaïques pour la production d'énergie, usage de la géothermie, chantier à faibles nuisances, matériaux entièrement recyclables, plantations locales..., autant d'actions qui visent à la préservation de notre environnement.

Pour les nouveaux collèges, un terrain en centre ville est recherché. Cela permet de revoir la sectorisation en vue de rechercher une plus grande mixité sociale. Nous visons à réduire les déplacements et inciter à l'utilisation de la bicyclette ou des réseaux de

transports en commun. Les infrastructures sont adaptées en ce sens aux abords des collèges.

Réhabilitations

Dans le même temps, le conseil général du Nord a entrepris un vaste programme appelé «plan maîtrise de l'énergie», qui cible 90 collèges. Après avoir renouvelé toutes les huisseries en double vitrage, changé les installations de chauffage obsolètes, nous sommes entrés dans une nouvelle phase qui consiste à isoler le bâtiment par l'extérieur. Il ne s'agit pas d'une simple couverture. En réalité, nous profitons de cette opération pour modifier en profondeur l'aspect architectural et environnemental du collège. Après travaux, l'aspect de l'établissement est comparable à celui d'un neuf. L'ensemble de ces dispositifs permet d'économiser beaucoup d'énergie.

Nous étions parmi les meilleurs en France avec une consommation de 106 KWh/m²/an. Nous souhaiterions atteindre 90 KWh/m²/an. Ce seront 4 000 tonnes de CO₂ qui ne seront plus rejetées dans l'atmosphère.

Tous ces dispositifs se font en parfaite concertation avec les chefs d'établissement et les communautés éducatives.

Les salles culturelles, sportives, informatiques sont ouvertes, par convention, sur le quartier, la ville.

Bien évidemment, ces choix politiques ont des incidences budgétaires fortes. Ainsi, en 2008, ce sont près de 180 millions d'euros qui ont été investis. Un engagement financier très fort du département au service des collégiens dont il a la responsabilité.

Education

Cependant, aussi «beaux» que puissent être nos bâtiments, cela ne garantit pas la réussite de nos enfants ainsi que l'inscription du développement durable dans les comportements. C'est pourquoi, en partenariat étroit avec l'inspection académique, j'ai mis en place

HQE

département

agenda 21

projet éducatif

partenariats

financement

éducation alimentaire

cadre de vie

un groupe de travail «agenda 21» avec les collèges pilotes en la matière. Ce laboratoire de recherche va permettre d'engager des mesures, parfois très simples, parfois plus contraignantes, pour réussir ensemble la nécessaire éducation pour une vie adaptée aux exigences de respect environnemental.

Dans un autre domaine, mais qui me tient tout particulièrement à cœur, nous travaillons en collaboration avec les chefs cuisiniers et leurs équipes pour améliorer sensiblement les comportements alimentaires. Il s'agit de lutter contre le fléau de l'obésité mais aussi, malheureusement pour certains élèves, d'assurer leur seul repas équilibré. Nos demi-pensions sont fréquentées par 59,33 % des collégiens.

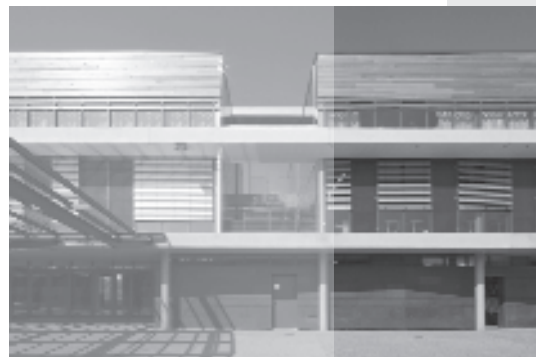
Nous réfléchissons maintenant à permettre aux établissements de pouvoir commander des ingrédients sains, frais, voire bio, en passant par des filières courtes. Il s'agit de rapprocher le producteur des consommateurs en établissant des conventions pour des pratiques raisonnées de production. Lorsque ce dispositif pourra réglementairement fonctionner, ce seront des engrais, des pesticides en moins, des économies de carburant pour le transport des marchandises, mais aussi des produits plus sains et plus équilibrés.

Vous pouvez le constater, notre collectivité s'est engagée pleinement dans l'exercice de ses responsabilités pour assurer l'avenir de nos enfants et de la planète.

Bernard Baudoux,
vice-président du conseil général du Nord chargé des collèges

**Le CES Pailleron fut détruit par un incendie criminel le 6 février 1973. Le bilan fut particulièrement lourd (20 morts dont 16 enfants) en raison de la vitesse de propagation des flammes. La conception de l'établissement fut mise en cause : on a retenu en particulier l'utilisation des structures métalliques, incombustibles mais devenant «molles» après un certain temps d'exposition au feu.*

Le CES Pailleron était loin d'être le seul bâtiment de ce type : plus de 1 061 CES et quelques lycées étaient à structure métallique, dont 57 de «type Pailleron». Pendant plus de vingt ans, on a systématiquement rasé ce type de bâtiment en les remplaçant par des locaux plus sécurisés (par exemple le collège Saint-Exupéry, à Hautmont, dans le Nord, reconstruit en 1995).



Seclin



Auby



Berlaimont



Solesmes



Cappelle en Pévèle



Roubaix

Photos de l'exposition
"Collèges à vivre - 20 ans d'architecture par le Département du Nord"
<http://www.cg59.fr/FrontOffice/AfficheArticle.aspx?IdArticle=2181>

Cette rubrique reprend dans le *Bulletin départemental du Nord* des réponses données par les services de l'inspection académique aux questions les plus fréquemment posées par les directeurs d'école et les inspecteurs de l'Éducation nationale.

Question : que faire lorsqu'un parent me demande d'établir une attestation pour témoigner, dans le cadre d'une procédure de divorce, qu'il s'occupe bien de son enfant ?

Réponse : la réglementation garantit le droit des parents d'élèves à l'information en instituant

- ▶ une information régulière à destination des parents sur les résultats et le comportement scolaires de leurs enfants ;
- ▶ l'obligation d'avertir immédiatement les parents des absences de leurs enfants ;
- ▶ l'obligation de prévenir les parents de tout accident concernant leurs enfants, que ceux-ci soient auteurs ou victimes ;
- ▶ l'obligation de répondre aux demandes d'information et d'entrevues présentées par les parents ;
- ▶ le droit pour les parents d'avoir accès au dossier scolaire de leurs enfants et à tout document administratif les concernant ;
- ▶ le droit pour les parents de demander la communication des données à caractère personnel, concernant leurs enfants, enregistrées dans le logiciel de l'Éducation nationale "Base élèves 1^{er} degré".

En revanche, les enseignants ne sont pas tenus de communiquer des documents qui n'existent pas sous la forme indiquée par la demande des parents.

En effet, le droit d'accès aux documents administratifs institué par la loi du 17 juillet 1978 modifiée ne concerne, par définition, que les documents existants et détenus par l'administration au moment de la demande.

N'ayant pas à établir des documents dans le seul but de répondre à une demande des parents d'élèves, à l'exclusion de certaines pièces réglementaires tel que le certificat de radiation ou de celles relevant d'un simple traitement automatisé d'usage courant (certificat de scolarité, par exemple), les personnels du service public de l'éducation n'ont donc pas l'obligation, sur le fondement de la loi précitée, de répondre favorablement à la demande qu'une attestation particulière soit établie, *a fortiori* lorsque cette attestation ne porte pas sur la situation scolaire des élèves.

De même, et s'agissant plus particulièrement des attestations demandées pour servir de preuve en justice, les parents d'élèves ne peuvent se prévaloir utilement des dispositions de l'article 10 du code civil relatif à l'obligation de chacun de concourir à la manifestation de la vérité. Le concours visé par cet article est effectivement celui qui doit être apporté, non aux particuliers, mais à l'autorité judiciaire.

C'est ainsi que dans le cadre de la procédure civile, la production d'attestations par des tiers n'est obligatoire que si elle est requise par le juge, à l'instar de l'audition (articles 200 et 206 du code de procédure civile).

C'est pour cette raison qu'aucune instruction ministérielle ne recommande au personnel des établissements scolaires d'accéder systématiquement à la demande des parents de production d'une attestation destinée à la justice.

Par ailleurs, la délivrance d'une telle attestation n'est pas un acte anodin puisqu'elle est destinée à être produite dans le cadre d'un procès qui oppose deux parties.

Or, il n'entre pas dans les attributions du service public de l'éducation de s'immiscer dans les litiges d'ordre privé, à l'égard desquels il est tenu d'adopter une attitude de neutralité.

Dans ces conditions, il est préférable que les attestations d'enseignants n'interviennent que lorsqu'elles sont requises par le juge. Ces attestations contiennent alors la relation des faits auxquels les enseignants ont assisté ou qu'ils ont personnellement constatés.

S'agissant des sollicitations dans le cadre d'une enquête sociale ordonnée par le juge aux affaires familiales, il importe tout naturellement de ne pas refuser de communiquer des informations à l'enquêteur social, dès lors que les données fournies par les enseignants sont objectives, précises et dépourvues de tout jugement de valeur. ■

le cadre européen commun de référence pour les langues

Après une longue phase d'élaboration de 1991 à 2001, le *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL) est né d'une réflexion scientifique, afin de trouver cohérence et transparence dans la grande diversité des systèmes d'évaluation et de certification en Europe.

Depuis 2001, le CECRL est l'OUTIL descriptif de référence commun pour l'enseignement des langues, dans tous les pays, un instrument de travail.

En 2005, le CECRL est devenu La référence pour les programmes de l'Education nationale dans le cadre du Plan de rénovation des langues.

L'imbrication « Socle commun de connaissances et de compétences, programmes et cadre européen » est patente.

Le cadre décrit des compétences uniques entre toutes les langues tout en sachant que les savoirs sont liés à chaque langue.

Le CECRL permet à l'enseignant de développer chez les apprenants des compétences au travers de cinq activités langagières : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer en continu, écrire.

Le développement des compétences se fait à travers des tâches de communication à relier à la notion de la théorie de l'approche actionnelle.

La notion de « profil linguistique » chasse celle de niveau global. Ceci implique que les progressions doivent être pensées en « groupes de compétences » et non en groupes de niveaux.

Des articles pour approfondir...

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

Les objectifs du CECRL

Le CECRL est un document élaboré entre 1991 et 2001 par des experts rassemblés par le Conseil de l'Europe dont la mission est de favoriser la diversité linguistique et l'apprentissage des langues.

Adopté en 2001, il répond à l'objectif général du Conseil de l'Europe de « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres [...] par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel »¹, objectif politique qui vise à maintenir la stabilité et la démocratie en Europe en luttant contre les préjugés et la discrimination.

Il a pour but de promouvoir le plurilinguisme et de favoriser la mobilité éducative et professionnelle des Européens, grâce à une meilleure transparence et à la comparabilité des qualifications en langues.

« Plurilinguisme » ne signifie pas maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues étrangères mais la situation d'une personne qui apprend plusieurs langues dans une logique d'interaction entre les langues.

Par exemple, cette personne peut faire appel à sa connaissance de plusieurs langues pour comprendre un texte écrit, voire oral dans une langue a priori inconnue en reconnaissant des mots appartenant à un stock international commun (taxi, hotel...) ou à des mots proches de ceux d'une langue qu'elle apprend.

Le but de l'enseignement des langues n'est plus de faire acquérir une ou plusieurs langues chacune de son côté en visant le niveau du locuteur natif. Il est normal qu'un apprenant de langue développe des compétences partielles, par exemple, il va mieux comprendre que s'exprimer.

D'autre part, à chaque fois que l'apprenant est exposé à la langue (chansons, cinéma, séjours à l'étranger, rencontres, Internet...) l'apprentissage se poursuit : la compétence plurilingue s'acquiert également hors du milieu scolaire et tout au long de la vie.

Qu'est-ce que le Cadre ?

Le cadre n'est pas un document prescriptif qui imposerait des méthodes et des dispositifs d'enseignement des langues.

C'est un outil descriptif qui « offre une base commune à tous les pays européens pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'exams, de manuels... Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue.

Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. »²

C'est un outil particulièrement intéressant pour les enseignants car il propose :

- ▶ « une méthodologie commune pour analyser et décrire les situations et les choix effectués pour l'enseignement et l'apprentissage des langues,
- ▶ une terminologie commune à toutes les langues et à tous les contextes éducatifs,
- ▶ une échelle commune de niveaux de compétences en langue pour aider à la fixation des objectifs et à l'évaluation des résultats de l'apprentissage »³

Les compétences

Le cadre distingue les compétences générales individuelles reposant sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre et la compétence communicative.

La compétence communicative peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique.

- La compétence linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie. Par exemple "être capable de produire un énoncé correct".

- La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Des traits relatifs à l'usage de la langue rentrent également en jeu : marqueurs des relations sociales, règles de politesse, dialectes, accents... Par exemple, l'élève est capable d'adapter son registre de langue à la situation de communication (il ne saluera pas son professeur et ses camarades de la même façon).

- La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont

- ▶ organisés, structurés et adaptés. Par exemple, l'élève qui entend « *Once upon a time* » sait qu'il va entendre un conte. Il est capable d'écrire une carte postale ou un courriel en respectant la mise en page, en structurant son message
- ▶ utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives, segmentés selon des schémas interactionnels.

Les activités langagières

La compétence communicative se construit à travers la réalisation d'activités langagières qui sont

- ▶ de réception :
 - Compréhension orale (écouter)
 - Compréhension écrite (lire)
- ▶ de production :
 - Production orale, s'exprimer oralement en continu (parler)
 - Production orale en interaction (parler)
 - Production écrite (écrire)

Remarque : le cadre ne hiérarchise pas les différentes activi-

¹ Recommandations R(82) 18 et R(98) 6 du Comité des ministres du Conseil de l'Europe

² CECRL, page 9

³ Goullier Francis, Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et Portfolios, Ed. Didier - 2006

La notion de « profil linguistique » remplace celle de niveau global. Ceci permet d'envisager l'enseignement et l'apprentissage par « groupes de compétences ».

tés langagières mais le système éducatif français donne la primauté à l'entraînement des compétences orales.

La compréhension de l'oral se réalise dans la diversité des situations où l'élève est confronté à la langue (consignes de classe, chansons, comptines, histoires, documents audio et vidéo les plus variés possible, dialogues...). Afin d'exposer davantage les élèves à la langue, il est possible de mettre en place des activités en dehors du cours de langue (heure du conte, ateliers jeux de société pendant la pose méridienne, balladodiffusion...)

L'interaction orale se réalise généralement par des dialogues enseignant/élève(s) et élève/élève. Il est souhaitable, à chaque fois que cela est possible, d'organiser des échanges oraux avec des locuteurs natifs (assistants étrangers, correspondants...). Ces situations de rencontre, ainsi que la visioconférence constituent des situations de communication authentiques, motivantes pour les élèves. Elles permettent aux élèves de s'exercer à la langue de l'interaction : réponse par mot(s) (la phrase complète n'est pas indispensable), demande d'aide en cas de non-compréhension de l'interlocuteur, gestuelle et intonation adaptées...

La production orale en continu permet à l'élève de passer de groupes de mots non structurés à des énoncés structurés : il doit mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles pour décrire ou raconter (par exemple, décrire son animal familier ou raconter un événement).

La compréhension de l'écrit nécessite d'être exercée au travers de supports variés, de longueurs différentes (littérature de jeunesse, affiches, courriers, page web, recettes, cartes plans...).

Elle permet en particulier une prise de conscience des relations phonie/graphie et de la segmentation du discours.

La production écrite, tout comme la production orale doit faire sens pour les élèves (par exemple écrire un message électronique à son correspondant) et ne pas être entravée par un excès d'exigence de la part de l'enseignant (concernant la correction grammaticale, ce dernier accordera une certaine tolérance).

Une perspective actionnelle

Le cadre privilégie une approche actionnelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans laquelle les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières). La langue est un instrument servant à mener à bien un projet, atteindre un objectif, résoudre un problème.

L'échelle de niveaux de compétences en langues

Elle se compose de trois sections, chacune divisée en deux niveaux : on parle d'une échelle de compétences à six niveaux (cf. tableau page suivante).

Ces niveaux balisent l'apprentissage des langues.

C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.

Cette distinction en six niveaux n'est pas suffisante. Le niveau de compétences d'un élève ne peut s'observer qu'à travers des activités langagières.

Le CECRL décompose donc l'échelle de niveaux selon les cinq activités langagières, détaillant ainsi les attentes à chaque niveau. (cf. tableau « Niveaux communs de compétences » dans le B1 en ligne)

Les élèves n'ont en général pas le même niveau de compétences en compréhension et en expression, à l'écrit et à l'oral. Un élève peut être au niveau A2 en ce qui concerne l'expression orale, au B1 pour la compréhension orale et au B2 pour la lecture et l'écriture.

Le cadre permet d'envisager ces déséquilibres comme naturels. La notion de « profil linguistique » remplace celle de niveau global. Ceci permet d'envisager l'enseignement et l'apprentissage par « groupes de compétences ». ● ● ●

Ressources



CRDP
NORD - PAS-DE-CALAIS

J'apprends par les langues / manuel européen EURO-MANIA : fichier de l'élève

CRDP Midi-Pyrénées - Toulouse - 2008

3, 2, 1... Action ! - Le drama pour apprendre l'anglais au cycle 3 - coll. "Professeur aujourd'hui"

CRDP Créteil - 2004

Accents toniques : allemand, espagnol, italien, portugais

CRDP Paris - 2008

Revue L'École numérique (dossier les langues vivantes : la dynamique numérique)

CNDP n°1 - octobre 2009

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)

L'échelle globale des niveaux communs de compétences :

UTILISATEUR EXPERIMENTE	C2	Pour communiquer avec une aisance et une maîtrise élevées et sans effort, de façon fluide et précise, dans tous les contextes de communication, dans des situations complexes et de nature professionnelle et de haut niveau et pour rendre efficaces des actes de communication dans des contextes complexes.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B2	Pour communiquer avec une aisance et une maîtrise élevées, de façon fluide et précise, dans tous les contextes de communication, dans des situations complexes et de nature professionnelle et de haut niveau et pour rendre efficaces des actes de communication dans des contextes complexes.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Pour communiquer dans des situations simples et de façon fluide et précise, de façon fluide et précise, dans des situations simples et de nature professionnelle et de haut niveau et pour rendre efficaces des actes de communication dans des contextes complexes.
	A1	Pour communiquer dans des situations simples et de façon fluide et précise, de façon fluide et précise, dans des situations simples et de nature professionnelle et de haut niveau et pour rendre efficaces des actes de communication dans des contextes complexes.

Fin Lycée

Palier 2 Collège
fin de la scolarité
obligatoire

Palier 1 Collège

Ecole élémentaire

CECRL, programmes et Socle commun de connaissances et de compétences

Le CECR est l'axe structurant de l'enseignement des langues en France.

Dans le cadre du plan de rénovation des langues, le Cadre est devenu la référence pour les programmes. Il les structure de façon cohérente depuis l'école jusqu'au lycée avec des objectifs communs à toutes les langues.

De même, le Socle commun de connaissances et de compétences, disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 renvoie-t-il au cadre en stipulant que « le cadre européen commun de référence pour les langues, conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis.

La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun ».

Depuis 2008, pour obtenir le diplôme national du Brevet, il faut valider le niveau A2 dans une des langues vivantes étudiées.

CECRL et évaluation en langues

Le cadre a amené un changement de représentation sur ce que sont les compétences en langues : l'apprentissage ne vise plus le niveau du locuteur natif.

On passe d'une évaluation négative où l'on évaluait l'élève par rapport à ce qu'il ne savait pas encore faire à une évaluation positive où l'on évalue ce que l'élève est capable de réaliser avec la langue qu'il apprend, dans chaque activité langagière.

L'évaluation en langues doit permettre de penser les progressions en partant des aptitudes et des besoins des élèves. ■

Les textes officiels

► BO n°23 du 8 juin 2006 : Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes

Pour l'école élémentaire :

► BO hors série n°8 du 30 août 2007 : Programmes de langues étrangères pour l'école primaire - Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues - Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences

► BO hors série n°3 du 19 juin 2008 : Horaires des écoles maternelles et élémentaires - Programme d'enseignement de l'école primaire

Pour le collège :

► BO hors série n°6 du 25 août 2005 : Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège

► BO hors série n°7 du 26 avril 2007 : Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège (palier 2)

Les groupes de compétences en langues vivantes

Déterminer le profil linguistique de chaque élève

Au-delà des modalités pratiques d'organisation et de fonctionnement de ces dispositifs, très variables selon les établissements, il s'agit de porter un regard différent sur l'enseignement des langues vivantes. L'enjeu est d'échapper à une approche « globale » de l'enseignement où l'on fait un peu de tout (quelques instants de compréhension de l'oral, puis de compréhension écrite puis d'interaction orale qui se transforme souvent en monologue de l'enseignant...), sans aller jusqu'au bout de la démarche d'entraînement pour fixer dans chaque activité langagière – pour des élèves regroupés en fonction de leur profil – des objectifs de progrès dans une période donnée, les entraînements étant suivis d'une évaluation permettant de mesurer la progression dans l'(ou les) activité(s) langagière(s) ciblée(s).

La mise en place des groupes de compétences est toujours précédée d'une évaluation diagnostique permettant de déterminer le profil linguistique de chaque élève. Les groupes sont fixés pour une durée limitée, variable selon les établissements, ce qui implique que la constitution des groupes ne soit pas figée. En fonction de l'évolution de leurs performances, les élèves passeront par exemple en milieu d'année d'un groupe où sont entraînées en priorité les compétences d'oral au niveau A2+ préparant le passage au niveau B1, à un groupe où la dominante sera les compétences d'écrit avec pour objectif d'atteindre le niveau A2 voulu par le socle commun.

Un parcours d'apprentissage

Le travail en groupe de compétences devrait apporter les « plus » suivants :

- ▶ stratégies d'entraînement *adaptées* à chaque activité langagière (supports spécifiques, activités spécifiques),
- ▶ stratégies *personnalisées* à travers la réalisation de tâches plus ou moins complexes tenant compte du profil de chaque élève,
- ▶ meilleure *lisibilité* des objectifs d'apprentissage,
- ▶ construction de compétences dans une activité langagière peu ou pas maîtrisée en s'appuyant sur une activité langagière consolidée,
- ▶ des évaluations plus *fiables* car reposant sur des critères objectifs fournis par les descripteurs des échelles de niveau du Cadre européen commun de référence en langue,
- ▶ prise en compte réelle des *activités de l'oral*, qui sont évaluées au même titre que l'écrit,
- ▶ fin de la confusion « entraînement ≠ évaluation »,
- ▶ mise en place de « chaînes logiques » dans les entraînements : aller de l'oral vers l'écrit, de la compréhension vers la production, de la production en continu vers l'interaction orale, etc., ce qui prend la forme de parcours d'apprentissage,
- ▶ un enseignement qui valorise les réussites et donc remotive les élèves.

Quelle plus-value pédagogique ?

Le bilan des groupes de compétences dans les établissements qui ont maintenu cette organisation pédagogique est globalement satisfaisant. Il est certain que des établissements tels que le collège Léo Lagrange à Fourmies ou le collège Saint-Exupéry, pour ne citer que ceux-là, ont développé un modèle de fonctionnement remarquable qui, en termes de plus-value pédagogique, porte ses fruits : élèves plus motivés, capables de prestations orales autonomes atteignant les niveaux de référence des programmes, professeurs facilitant l'activité langagière des élèves sans imposer leur parole, etc. ; on retiendra le bilan fourni par les enseignants du collège d'Onnaing en fin d'année :

« En faisant en fin d'année le bilan, lors des séances de rebrassage, nous avons pu constater, avec joie, que le transfert a bien eu lieu : en effet, les objectifs lexicaux, grammaticaux, culturels et phonologiques sont réellement atteints et les savoir-faire opératoires.

Le fil conducteur et le projet final ont donné du sens aux apprentissages et ont permis une meilleure motivation, ainsi qu'un investissement plus efficace des élèves. »

Les freins

Il y a le cas du professeur qui est le seul représentant de sa discipline dans l'établissement. Il ne peut pas, bien entendu, créer des groupes au sens propre du terme. Il peut néanmoins travailler dans l'esprit « groupes de compétences » en constituant dans sa classe des sous-groupes réunissant des élèves de profil semblable. Les groupes travaillent à chaque séance sur un objectif spécifique en effectuant une (ou des) tâche(s) où seront mises en œuvre les activités langagières où les élèves doivent plus particulièrement progresser.

Les autres difficultés – et donc les causes des échecs – sont de quatre ordres :

- ▶ problèmes organisationnels (mise en « barrettes » des heures de langues, mutations de professeurs-clés des équipes, modification des groupes en cours d'année...),
- ▶ dérive vers des groupes de niveau (bons, moyens, faibles ou groupe A2, groupe B1 et groupe B1/B2, etc.),
- ▶ cohésion insuffisante des équipes pédagogiques. Le travail en équipe est une condition fondamentale de réussite,
- ▶ élaboration de l'évaluation diagnostique incontournable en début d'année pour la constitution des groupes, démarche souvent mal maîtrisée. ■

La perspective actionnelle : l'approche par les tâches

Dans une perspective actionnelle – l'un des points-clés du Cadre européen commun de référence pour les langues –, l'enseignant met les élèves en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action (non seulement de communication).

Des exemples concrets.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le plan de rénovation de l'enseignement des langues, lancé en 2005 par le ministère de l'Education nationale, vise, dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, à améliorer les compétences des élèves en langue étrangère. Ce plan prend notamment appui sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe, qui privilégie la communication orale et a pour objectif qu'à terme chaque citoyen puisse comprendre et parler deux langues vivantes étrangères.

Force est de constater que le CECRL, en tant qu'outil adossé aux programmes officiels du 30 août 2007, tend à s'imposer progressivement dans le quotidien des classes.

Le CECRL introduit au moins quatre nouveautés pour l'enseignement des langues :

- ▶ les niveaux communs de référence (de A1 à C2) ; ces niveaux balisent l'apprentissage des langues étrangères. Les élèves de fin de cycle 3 doivent pouvoir valider le niveau A1 ;
- ▶ un découpage de la compétence communicative en cinq activités langagières : écouter, lire, écrire, s'exprimer par oral en continu, en interaction ;
- ▶ la notion de tâche, à relier à la notion de perspective actionnelle ;
- ▶ une redéfinition de la compétence de communication, qui prend en compte plusieurs composantes, à savoir les composantes linguistique, socio-linguistique et pragmatique.

Les lignes qui suivent présentent un éclairage sur l'un des quatre points ci-dessus, la perspective actionnelle, éclairage étayé par des exemples concrets.

Une entrée par les tâches

Cette notion est à comprendre en tant que point-clé de la philosophie du CECRL. En classe, on prépare les élèves, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour leurs études mais aussi pour y travailler. La compétence de l'élève est donc définie en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il réalise correctement. Par exemple, *faire des courses, téléphoner pour prendre un rendez-vous*,

La tâche dans le CECRL.

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

(CECRL 2001: 15)

La perspective actionnelle prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ». (CECRL 2001: 15)

* voir aussi "Eclairage" p.11

tâches/exercices

rôles de l'enseignant/des élèves

collaborer et/ou coopérer pour interagir

pédagogie de projet

communiquer en (co)agissant

acheter un billet de train sont des tâches pour lesquelles il faut mobiliser certaines compétences mais aussi des ressources non verbales, l'objectif étant de s'intégrer dans une communauté et d'y devenir un acteur à part entière.

Des séquences dédiées à l'action

Une fois l'aspect philosophique posé, que veut dire se situer dans une perspective actionnelle en classe de langues à l'école élémentaire ?

Quelles sont les implications d'une telle perspective pour l'enseignement/apprentissage des langues ?

Quelques aspects méthodologiques peuvent être réfléchis par l'enseignant pour se situer dans une perspective actionnelle.

Quelles sont les spécificités de la tâche par rapport à l'exercice ?

La tâche est complexe, ouverte, non guidée : elle consiste en une consigne, mais c'est aux élèves de savoir comment la résoudre, quels outils utiliser. Elle est contextualisée et le problème à résoudre est non seulement linguistique mais aussi extra-linguistique. Les exercices sont axés sur la manipulation des formes (syntaxiques, phonologiques par exemple), en l'absence de tout contexte. Ils peuvent avoir une forme ludique.

► Penser une séquence qui propose une tâche clairement identifiée, comme par exemple *écrire un petit livret santé pour les élèves de CE1*. On peut nommer cette séquence « projet, écrire un petit livre santé pour les élèves de CE1 ».

► Concevoir une analyse collective (enseignant/élèves) des besoins pour réaliser cette tâche : *quel lexique, quelles structures, quelle documentation préalable nécessaire, quelle forme et quelle mise en forme (outils informatiques), quelle présentation orale aux élèves de CE1, quelle diffusion (uniquement scolaire, extra-scolaire) ?*

► Dégager des tâches intermédiaires dans lesquelles les élèves vont s'impliquer pour faire progresser le projet. Ces tâches intermédiaires peuvent être de nature linguistique, partiellement linguistique ou non linguistique. L'enseignant veille à ce que les élèves soient en mesure de s'impliquer dans les tâches, qu'ils disposent des moyens pour s'y engager (les activités proposées par l'enseignant doivent être notamment conçues pour mettre en place le savoir, pour que les élèves s'entraînent à..., s'améliorent, réfléchissent sur leur travail). Il fait notamment le point avec les élèves sur les obstacles, les difficultés. L'enseignant prévoit des pistes de remédiation.

Quelques idées de tâches intermédiaires : *rechercher des documents sur Internet, notamment des images, lire des textes pour se documenter sur le sujet, lister ses idées personnelles, en débattre en groupe, valider ensemble les conseils proposés (notion de consensus), chercher dans son cahier de langues les thèmes requis, se remémorer le lexique possible dans le champ prescrit, s'enregistrer et se corriger pour la présentation orale, rédiger quelques conseils...*

► Évaluer les tâches autant sur le fond que sur la forme.

► Penser sa progression dans un double aspect : *une progression de tâches et une progression de ressources et d'exercices articulés à des tâches.*



Une réflexion autour des pratiques

La méthodologie de référence décrite dans cet article, la perspective actionnelle, donne à l'enseignement des langues un nouvel élan et permet une réflexion autour des pratiques enseignantes et sur les compétences à développer chez les élèves :

- ▶ les supports de travail sont des documents produits par les élèves eux-mêmes pour réaliser leur projet, ce qui questionne les rôles impartis à l'enseignant et aux élèves ;
- ▶ les élèves sont amenés à agir et interagir dans les activités pour réaliser les tâches ;
- ▶ les tâches à réaliser permettent de mobiliser les activités langagières sans hiérarchie établie : articulations variées de la compréhension orale, écrite, de la production en interaction, en continu et de l'écrire.

Idées de projets avec une approche par l'action

- ▶ Organiser une fête d'anniversaire et choisir les cadeaux pour les camarades de classe.
- ▶ Mettre au point les détails de la sortie de fin d'année, de l'exposition.
- ▶ Faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.
- ▶ Placer à table les invités (élèves d'une autre classe) pour un goûter organisé (prendre en compte affinités, goûts)

L'entrée par les tâches permet aux élèves de faire des choses intéressantes. L'enseignant n'a plus à se demander si les élèves vont être motivés par telle ou telle langue ou pour telle culture : elles sont introduites en tant qu'instruments d'action ■

L'Enseignement du Français Langue Etrangère (désormais FLE dans le texte) et la perspective actionnelle. Le CECRL étant un outil pour toutes les langues, l'enseignement du FLE est aussi concerné par la perspective actionnelle. D'ailleurs de nombreux manuels font une percée remarquable dans la constitution de séquences pédagogiques qui se prévalent de cette approche.

Un extrait de l'Unité 2 de « Rond-Point »
Difusión/Editions Maison des langues (<http://www.difusion.com>)

TÂCHE CIBLÉE

10. LES INVITÉS À UN MARIAGE

A. Irène et Thierry se marient. Au mariage il y a au total 23 personnes (les mariés, leurs parents et 17 invités). Pouvez-vous les identifier ?

FAMILLE LAFFONT
Le marié : **Thierry Laffont**
La mère du marié : **Colette Laffont**
Le père du marié : **Jean-Luc Laffont**

Leurs invités :

1. **Éric Laffont**, frère du marié, 30 ans, célibataire, skipper, deux tours du monde en voilier. Il parle français et un peu d'anglais.
2. **Catherine Potter**, tante du marié, 40 ans, femme au foyer. Elle parle seulement français.
3. **Daniel Potter**, époux de Catherine, 52 ans, directeur commercial dans une multinationale. Il aime faire du camping. Il parle français et assez bien l'anglais.
4. **Eugénie Potter**, fille de Catherine et Daniel. Elle a 12 ans, elle est sympathique et coquette, elle s'intéresse à tout.
5. **Sylvie Laffont**, cousine de Jean-Luc Laffont, 46 ans, travaille dans une agence de voyage, militante écologiste. Elle parle français, anglais et espagnol.
6. **Federico Sordi**, 34 ans, italien, ami du marié. Il aime beaucoup voyager.
7. **Isabella Manzoni**, italienne, 31 ans, mariée avec Federico. Elle ne parle pas français.
8. **Marc Wijnsberg**, ami d'enfance de Thierry Laffont, 35 ans, divorcé, sculpteur postmoderne. Très sociable, très bavard. Il parle français et anglais.

ANTISÈCHE

Irène et Thierry sont à la table d'honneur.
Monsieur et Madame Duval sont à côté de Thierry.
Éric Laffont est à la table numéro 1 avec...
parce que/ qu' ils ont le même âge,
la même profession,
les mêmes goûts.

tous les deux parlent anglais.

FAMILLE DUVAL
La mariée : **Irène Duval**
Sa mère : **Denise Duval**
Son père : **Pierre Duval**

Leurs invités :

9. **Bertrand Duval**, grand-père de la mariée, 69 ans, veuf, ancien capitaine de la marine marchande. Il lit le *National Geographic* en anglais.
10. **Paul Duval**, frère de la mariée, 26 ans, célibataire, étudiant en médecine, aime les courses automobiles et fait de la moto. Il parle français et anglais.
11. **Isabel Gomes**, 22 ans, portugaise, petite amie de Paul, étudiante infirmière à Porto. Elle parle portugais, espagnol, anglais et un peu de français.
12. **Marion Duval**, sœur de la mariée, 22 ans, célibataire, étudiante en journalisme, s'intéresse aux sciences de la terre. Elle parle français et anglais.
13. **Marcel Lepont**, oncle maternel de la mariée, 49 ans, employé de banque, joue du saxo. Il parle français et assez bien l'anglais.
14. **Jacqueline Lepont**, épouse de Marcel, 48 ans, institutrice, elle aime beaucoup les enfants.
15. **Pascal Riva**, 28 ans, amie de la mariée, célibataire, extravertie. Elle fait du théâtre. Elle parle français et un peu d'italien.
16. **Nicole Nakayama**, 29 ans, amie d'enfance de la mariée, timide, aimable, professeur de japonais à l'université. Elle parle français, anglais et japonais.
17. **Toshio Nakayama**, 35 ans, japonais, époux de Nicole.

B. Comparez vos réponses avec celles d'une autre personne de la classe.

11. LE REPAS DE MARIAGE
A. Les deux familles se demandent comment placer les invités à table pour le repas de mariage. Écoutez la conversation d'Irène et de Thierry pour obtenir plus d'informations sur les invités.
B. Travaillez par petits groupes. À quelle table allez-vous les placer ?
C. Vous devez expliquer et justifier votre distribution à toute la classe.
D. Et vous ? Imaginez que vous êtes invité à ce mariage. À côté de qui vous voulez vous asseoir ? Pourquoi ?

Table d'honneur
Les mariés et leurs parents

Table n° 1

Table n° 2

Table n° 3

Unité 2 dix-neuf 19

Un concours qui nourrit l'enseignement...

Participer à un concours scolaire bien choisi, c'est gagner peut-être, mais apprendre à coup sûr. Deux enseignantes de CE1 de l'école Saint-Exupéry à Flers en Escrebieux (Douai-Cuincy), relatent leur expérience lors du concours «Alice et Théo, au pays de la gastronomie».

Les écoles sont régulièrement sollicitées pour s'inscrire à des concours de toutes sortes, couronnés de récompenses plus ou moins alléchantes, portant sur les sujets les plus divers et en toutes occasions... Mais encore faut-il que le projet en question insuffle à la classe l'envie de se dépasser et fédère pour un temps (qui peut être long) l'action de tous, et que la trame du concours soit suffisamment consistante pour permettre un investissement pédagogique réel, convoquant des contenus d'enseignements. Compter sur le hasard ou la chance ne suffit évidemment pas lorsqu'on décide de participer à un concours avec ses élèves.

la classe. Quelques réflexions plus tard, il est évident que le potentiel pédagogique est considérable, d'autant que le matériel ludoéducatif associé se révèle un atout important pour la réalisation des séances que nous commençons à envisager.

L'instant crucial

L'idée chemine... Les élèves accrochent... Les idées fusent et la perspective de réaliser un livre animé emporte l'adhésion de tous. Et puis cette fois, la possibilité de faire partie des lauréats paraît à notre portée. C'est décidé, notre classe de CE1 s'inscrira dans la catégorie livre animé (8 pages).

Pour information, deux autres catégories sont proposées au cycle 2 : l'affiche et le jeu.

Point de départ

C'est l'annonce d'un concours lancé par le Comité de promotion du Nord Pas-de-Calais, proposé aux classes de cycle 2, Clis, cycle 3 et 6° et 5° Segpa.

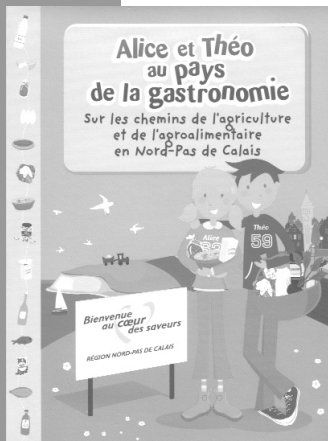
L'édition 2008-2009, sur le thème «Alice et Théo vous font découvrir l'agriculture, les filières agroalimentaires et la gastronomie du Nord Pas-de-Calais» nous intéresse immédiatement : ce thème croise le projet d'école et s'accorde avec celui de

C'est parti...

Le calendrier est serré : nous disposons d'un trimestre, pas plus, pour nous atteler à la réalisation du livre animé. Tout doit être bouclé pour le 20 mars 2009.

Associés dès le départ, les élèves s'investissent d'emblée dans le projet. La production d'un livre animé les motive, tout autant que la perspective de décrocher un premier prix attractif (une demi-journée à la ferme) ou l'un des suivants (panier du terroir pour la classe...).

Ce concours s'appuie sur l'exploitation en classe d'un kit pédagogique (cédérom, jeu de 7 familles, affiche) qui a été envoyé dans toutes les écoles de la région.
<http://www.saveurs-npdc.com/public/concours.php>





Au fil des séances, la richesse du concours se confirme, aussi bien dans le domaine de la langue française qu'au niveau des pratiques artistiques et de la découverte du monde au sens le plus large. Grâce aux activités déployées par et pour le concours, tous les domaines trouvent naturellement une place, s'intègrent de manière cohérente et fluide.

Chaque jour, nous nous retrouvons pour faire le point, suivre les avancées, dénouer les blocages, l'enjeu étant de réaliser 8 pages animées respectant le thème proposé. Le rythme est soutenu, certes, mais l'adhésion des élèves... et la motivation des maîtresses ne faiblissent pas.

Quelques collègues nous conseillent, nous encouragent. Le projet déborde de la classe, l'engouement se propage. Nombreux sont les parents qui accompagnent la réalisation. Il est vrai que depuis le départ, leurs enfants en parlent beaucoup. Alors, ils proposent leur aide, leurs idées... Ils stressent avec nous au moment d'envoyer la «version originale» du livre animé.

Pour la réalisation, nous utilisons du matériel disponible en classe (carton, feuilles de couleur, peintures et même diverses récupérations), très peu d'achats sont effectués à cette occasion, car nous percevons que l'originalité du livre doit résider dans les techniques d'animation proposées et non pas dans du «tape à l'œil» décoratif !

Le grand jour

Une grande enveloppe reçue un après-midi intrigue tout le monde... Et si elle contenait les résultats ?

La date d'expédition et le tampon de l'expéditeur semblent correspondre (au fait, tiens, tiens, encore un support de lecture à proposer à nos élèves). Un peu de patience quand même, attendons que tout le monde soit là pour décacheter l'enveloppe.

Le lendemain matin, 25 élèves (et leurs deux enseignantes) explosent littéralement de joie à l'annonce des résultats ! Nous sommes premiers ex-aequo ! Les élèves se savaient en concurrence avec d'autres écoles. L'émulation d'une compétition clairement cadrée a permis de soutenir l'effort, de remobiliser parfois, participant de l'évolution subtile du rapport maître/élèves, développant un esprit d'équipe jusque-là rarement ressenti...

Le prix

Le voyage à la ferme est pour nous ! C'est le temps fort tant attendu. Nous nous rendons donc au mois de juin à Gouy Servins, pour découvrir la ferme de Mme Facon (nous avons choisi nous mêmes l'exploitation agricole, les frais de transport étant pris en charge par le Comité de promotion). Avec son époux, la fermière nous a concocté un accueil extraordinaire de gentillesse et de simplicité. Elle sait communiquer sa passion pour son métier en répondant aux multiples

sollicitations des élèves. La visite de la partie élevage de l'exploitation (vaches, poules, lapins...) est pédagogiquement très riche. Elle éclaire les séances menées en classe autour du thème central. La communication est adaptée, l'approche sérieuse ménage

une dimension ludique (jeu de l'oie «maison» sur le thème de la ferme) et d'autres surprises ne manquent pas : moment de détente bien agréable qui précède un goûter chez Mme Facon, qui nous reçoit dans son salon et nous offre du jus de pomme fermier et des gâteaux au chocolat.

Un après-midi inoubliable : une représentante du Comité de promotion et une journaliste nous accompagnent. Un article dans la presse locale paraîtra même quelques jours plus tard, retraçant le parcours des élèves jusqu'à la remise du prix. Des élèves très fiers de paraître dans «le journal». Tout est vraiment parfait et nous avons le sentiment d'une récompense à la hauteur de notre investissement de ces derniers mois.

Bilan

A l'heure du bilan, après une si belle journée, nous repartons heureux et satisfaits, avec des souvenirs de cette expérience de concours qui ne s'estomperont pas de si tôt. Il y a des moments marquants dans la vie d'un élève, d'un enseignant, celui-là en fera indéniablement partie. On oublie vite au final les moments de stress ou de frustration (délais à respecter, petits loupés ou reports d'activités, manque de temps pour approfondir certaines notions...).

Ne restent en mémoire que ces trois mois de vie de classe particulièrement intenses au cours desquels nous avons donné du sens aux apprentissages, motivé chacun et favorisé le travail de groupe efficace. Nous nous sommes investis pleinement avec l'adhésion de tous. Les résultats sont là et dépassent même les attendus envisagés. Apprendre peut aussi devenir un plaisir... ■





L'organigramme du projet



Donner du sens aux grandeurs et mesures

Un projet a été mené tout au long de l'année par les animatrices REP de la circonscription de Roubaix-Est, qui sont intervenues régulièrement dans les classes de cycle 2. La démarche visait à rendre les élèves acteurs de leur apprentissage et à favoriser la mutualisation entre enseignants : six à huit séances en classe en co-intervention, précédées et suivies d'une animation pédagogique, le tout couronné par des défis.

Une 1^{re} animation pédagogique

Il faut distinguer «grandeur» et «mesure». L'animation a permis aux enseignants des différentes écoles d'échanger sur ces termes et sur leurs pratiques de classe. Des ateliers de travail ont été mis en place pour créer une programmation d'activités pour le cycle et pour chaque grandeur (masse, contenance ou longueur). Des similitudes ont été mises en évidence dans l'approche des différentes grandeurs.

Une démarche type a alors été présentée :

1. Donner du sens à la grandeur

Les termes *peu, beaucoup, plus que, moins que, autant que* apparaissent.

- ▶ estimation perceptive ;
- ▶ comparaison directe des objets ;
- ▶ comparaison indirecte des objets à l'aide d'un objet intermédiaire.

2. Donner du sens à la mesure de la grandeur

Le nombre apparaît.

- ▶ mesurage avec un étalon arbitraire puis universel ;
- ▶ construction d'une graduation.

3. Estimer la mesure d'une grandeur parallèlement aux activités de mesure.

4. Mesurer

- ▶ mesurage avec un instrument usuel ;
- ▶ mesure : résultat d'un calcul, utilisation des abréviations usuelles ;
- ▶ conversion d'une unité à une autre de la mesure d'une grandeur (système métrique décimal).

Les interventions en classe

Les interventions portaient sur la grandeur «contenance».

En grande section, les enfants découvrent d'abord le vocabulaire et abordent la notion de contenance.

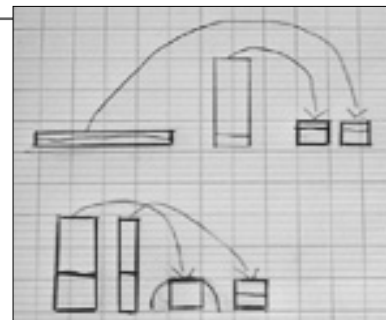
Puis les séances suivantes, ainsi que celles de CP et de CE1, vont permettre de comparer deux contenance ou deux contenus. Les élèves ont devant eux des récipients identiques ou différents et transparents ou opaques.

Chaque séance débute par une question : «*Quel récipient peut contenir le plus d'eau ?*» ou «*Quel récipient contient le plus d'eau ?*».

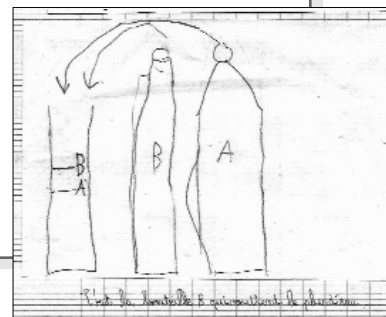
Les élèves font des hypothèses, mais, l'estimation visuelle ne suffisant pas, on vérifie par la manipulation en petits groupes :

- ▶ en transvasant un récipient dans l'autre ;
- ▶ en transvasant les récipients dans des récipients intermédiaires transparents et identiques ;
- ▶ en transvasant les récipients dans un récipient intermédiaire transparent et en faisant des repères ;
- ▶ en comptant des étalons ;
- ▶ en comparant des graduations...

Beaucoup de temps est accordé à la verbalisation de ces procédures ainsi qu'à la schématisation de l'expérience.



schémas réalisés par des élèves de CP



La 2nde animation pédagogique

Les enseignants ont fait le bilan des interventions : elles ont été riches dans la pratique, mais aussi dans l'observation du comportement des élèves.

L'organisation d'un défi a été exposée.

Grâce à leur expérience commune en classe, à leur réflexion sur les activités possibles dans les autres grandeurs que sont la longueur et la masse, les collègues, répartis en niveaux de classe, ont préparé les ateliers pour le défi : activités et matériel nécessaire.

Les défis

Il s'agit de rencontres entre trois classes de même niveau. Une mise en scène incite les élèves à coopérer pour aider un personnage du scénario en participant à 6 ateliers (*Honoré Cipient*, *Mélissa Blier*, *Juste Poids*, *Maxime Eusure* étaient là pour mettre au défi les élèves). Pour résoudre les problèmes, les élèves ont transféré aux autres grandeurs les procédures et le vocabulaire découverts en contenance.

un atelier de réinvestissement en contenance

*Exemple : atelier contenance en CE1
Les élèves doivent ranger cinq récipients selon leur contenance, par ordre croissant.*



un atelier de réinvestissement en durée



*Exemple : atelier durée en CE1
Les élèves doivent ranger les sabliers (fabriqués en classe) du plus rapide au plus lent.*

deux ateliers de découverte en masse

*Exemple d'un atelier masse en CE1
Les élèves doivent trouver l'étiquette correspondant au poids de l'objet à l'aide de différents types de balances.*



deux ateliers de découverte en longueur

*Exemple d'un atelier longueur en CE1
Les élèves doivent trouver quelle est la barrière la plus longue avec pour objet intermédiaire une ficelle.*



et des ateliers «tampons»

pour éviter l'attente : tangram ou schéma.

Les élèves quittent chaque atelier avec une fiche connaissances.

Exemple : atelier masse en grande section

Il ne faut pas se fier à la forme des objets

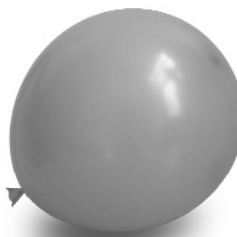
- ▶ ce n'est pas parce que deux objets ont la même forme qu'ils ont le même poids
- ▶ ce n'est pas parce que c'est «gros» que c'est lourd



léger



lourd



Les centres d'information et d'orientation (CIO)

Au service du public toute l'année, les 21 CIO du département du Nord offrent ressources, informations et conseils aux élèves et aux adultes en matière de formation et d'insertion.

Parallèlement, les 199 conseillers d'orientation psychologues (COP) rattachés aux CIO participent à l'observation continue des élèves au sein des établissements scolaires et pratiquent des bilans psychologiques pour la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le rôle du CIO

- ▶ L'accueil de tout public et en priorité des jeunes scolarisés et de leur famille.
- ▶ L'information sur les études, les formations professionnelles, les qualifications et les professions.
- ▶ Le conseil en orientation lors d'entretiens individuels menés par des conseillers d'orientation psychologues, afin de faire le point sur les informations utiles et d'organiser les éléments du choix des élèves.
- ▶ L'observation du système éducatif et des évolutions du marché du travail, qui débouche sur la production de documents de synthèse à destination des équipes éducatives ou des élèves.
- ▶ L'animation des échanges et des réflexions entre les partenaires du système éducatif, les parents, les jeunes, les décideurs locaux et les responsables économiques.

Le fonctionnement du CIO

Le CIO est un service public gratuit ouvert toute l'année (fermeture 5 semaines l'été et entre Noël et le jour de l'an). Le CIO est un lieu d'écoute, de conseil et d'information où l'on peut :

- ▶ trouver des ressources documentaires fiables et actualisées, sur support papier et numérique ou sur Internet, disponibles en libre consultation ;
- ▶ avoir accès à des logiciels d'aide à l'orientation ;
- ▶ rencontrer un conseiller d'orientation psychologue pour un entretien, dans le cadre d'un suivi personnalisé.

Les conseillers d'orientation psychologues

Les COP accueillent au CIO les jeunes scolarisés ou non, leurs parents et tout adulte en recherche d'informations et/ou de conseils pour son parcours de formation et d'insertion.

Ils interviennent dans les établissements du second degré public et dans l'enseignement supérieur.

Les COP conseillent et accompagnent l'élève dans ses projets de formation en vue d'une insertion sociale et professionnelle, en l'aidant à :

- ▶ faire un bilan de ses intérêts et ses motivations,
- ▶ clarifier sa situation scolaire,
- ▶ s'informer sur les formations et les métiers,
- ▶ retenir les informations utiles,
- ▶ organiser les éléments de son choix,
- ▶ se situer par rapport aux exigences des parcours de formation et des métiers.

Paroles de COP...

...ce n'est pas grave de ne pas savoir encore ce que vous voulez faire plus tard, mais c'est important de commencer à réfléchir, de se poser des questions et surtout d'être curieux, ouvert, de s'informer et de découvrir les formations et les métiers...

...ce n'est pas parce que vous ne pouvez pas prendre le chemin prévu que vous n'arriverez pas à destination. Quand vous êtes sur la route, même si vous avez préparé votre itinéraire, même si vous avez un GPS, il peut y avoir une déviation imprévue qui va peut-être vous rallonger le chemin, mais vous arriverez quand même à destination...

*...le conseiller vous aidera à y voir plus clair en explorant vos propres atouts et centres d'intérêts, en faisant des liens avec vos valeurs, vos compétences, vos résultats scolaires, vos qualités personnelles...
Bref, un entretien approfondi où on prend le temps, avec vous, d'analyser votre demande, de vous aider à répondre vous-même à la question : «Qu'est-ce qui est le mieux pour moi aujourd'hui et vers quoi me diriger maintenant ?»*

...l'élève doit donc apprendre à s'orienter, les équipes éducatives doivent baliser sa route, lui proposer une cartographie générale, une méthode, qu'il fera évoluer au gré des vents...

1^{re} édition de la semaine de l'orientation

dans le département du Nord du 18 au 23 janvier 2010 à destination des parents, élèves et enseignants

- ▶ Un temps fort départemental dans le cadre des conférences du Nord
- ▶ Des temps forts dans les bassins d'éducation et de formation avec :
 - ▷ Des conférences thématiques
 - ▷ Des actions partenariales à l'initiative des établissements scolaires, des animateurs de bassin et de district
- ▶ Des temps forts dans les CIO en collaboration avec les centres sociaux, les maisons de quartier et les établissements scolaires.

consultez le centre d'information et d'orientation le plus proche de votre domicile et le site de l'inspection académique