Les compétences du XXIe siècle à dure école

Par la présente, je soussigné, NANCEL Eric, déclare avoir réalisé ce travail de candidature par mes propres moyens.

_____

Eric Nancel
candidat pour la carrière de professeur de français
au Lycée Edward Steichen Clervaux

Les compétences du XXI^{e} siècle à dure école.

Ou Comment redonner vigueur à l'enseignement du français au Luxembourg à travers des compétences transversales ?

Travail de candidature

Patron du travail de candidature :

Frank Kirsch

2019

Résumé

Présentation du projet

Face aux défis changeants que la société impose à l'éducation nationale, et par extension au corps enseignant, nous devons, en qualité de pédagogues, sans cesse faire évoluer notre pratique. Les compétences du XXI^e^ siècle sont un système d'évaluation formative qui a vu le jour au sein du Lycée Edward Steichen et qui y a été développé depuis l'année 2016, deux ans avant son ouverture officielle. Puiser au mieux dans les courants pédagogiques actuels est devenu primordial pour le cours de français en particulier, car il souffre d'une popularité décroissante auprès des élèves luxembourgeois.

But du travail

Ce travail propose d'analyser en premier lieu les raisons de ce désaveu de la langue française, et en quoi les compétences du XXI^e^ siècle peuvent influencer positivement cette difficile relation.

Il a ainsi fallu d'abord exposer les rouages régissant ces compétences et leur développement. Par la suite, l'intégration des compétences à la pédagogie quotidienne du LESC lors de l'année académique 2018-2019 a été détaillée, afin de mieux juger de leur réelle utilité. Enfin, dans le cadre du cours de français, j'ai exposé comment j'ai intégré les compétences à ma pratique quotidienne, surtout en retravaillant mon catalogue de séquences.

Résultats obtenus

Finalement, ce travail explique les enjeux des compétences du XXI^e^ siècle, et leur impact réel sur à la fois le travail de l'enseignant, mais aussi sur le développement de l'élève. Le cours de français doit s'imposer au sein de ce système, car même s'il n'est que difficilement possible d'établir avec certitude ce qu'il y gagne, il a en tout cas trop à y perdre s'il venait à rater le coche, surtout face à l'allemand et à l'anglais qui ont peut-être mieux su défendre leur importance dans l'éducation luxembourgeoise.

Remerciements

Merci à tous les membres du groupe C21, actuels ou anciens, sans qui ce travail aurait été impossible.

Merci également à Charlène Pottier et Anne-Marie Badet pour leurs constantes relectures, corrections, suggestions et surtout leur patience.

Enfin, un dernier merci à Frank Kirsch, qui a toujours su me guider et m'éviter les faux pas.

Table des matières

Résumé 4
Introduction 11
I. Le français et les compétences 15
A) État des lieux du français au Luxembourg 15
1. Le français, une langue nécessaire, mais mal-aimée 15
2. Le français, une langue morte ? 22
3. Responsabilité de l'enseignant 27
B) Une approche par compétences 31
1. Qu'est-ce qu'une compétence ? 32
2. Fondements pour une mise en pratique 35
3. Pourquoi apposer au cours de français un ensemble de compétences ? 40
II. Intégration des compétences à la vie lycéenne 47
A) Genèse des compétences du XXIe siècle 48
1. Historique du projet 48
2. Le savoir(-faire) 57
3. Le savoir-vivre 60
4. La sphère créative 65
B) Intégration au quotidien du lycée 68
1. Niveaux de compétence et visualisation 68
2. OSCAR en classe de 7e 79
3. Outils supplémentaires 85
III. Mise en pratique et réflexions supplémentaires 95
A) Le jeu du petit prince 95
1. Préparation préalable 96
2. Déroulement de la séquence d'apprentissage 101
3. Bilan de la séquence d'apprentissage 106
B) Activités supplémentaires 113

1. Activités créatives 113
2. Activités culturelles 123
3. Activités liées aux technologies 132
C) Considérations critiques 142
1. Réception par les élèves 143
2. La communauté scolaire face aux compétences 150
3. Un système perfectible 156
Conclusion 161
Bibliographie 167
Annexes 173
1. États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg 173
2. Présentation du GT2-C21 174
3. Exemples de documentation 176
4. Tête pensante des compétences du XXIe siècle 184
5. Lycée Edward Steichen – une identité propre 185
6. Déclinaison des compétences du XXIe siècle 186
7. *Kompetenzstufenraster* 188
8. Tableau permettant le choix des compétences 197
9. Production notée II, 1 7GS3 (Compréhension de l'écrit) 198
10. OSCAR C21 *Kursplanung* 201
11. C21 questionnaire 207
12. Exemples de bulletin des compétences du XXIe siècle 213
13. Fiche élèves : Les compétences du XXIe siècle 215
14. Plan d'action annuel type 220
15. Plan d'action annuel pour les sciences naturelles 221
16. 10 compétences pour les jeunes d'aujourd'hui 223

17. Tableau « Deux façons de voir la lecture à l'école », par Marcelin Hamon 224

18. Fiche « Le jeu du *Petit Prince* » 225

19. Capture d'écran iTunes U 228

20. Fiche de lecture du chapitre 2 du *Petit Prince* 229

21. Fiche du chapitre 3 réalisée en classe 232

22. Contrôle de 30 points sur *Le Petit Prince* 234

23. Exemples de fiche de lecture 236

24. Grille des exposés.....242

Introduction

Un constant changement de paradigme

Le projet *one2one*, qui vise à introduire dans nos lycées un total de 17.500 tablettes d'ici 2021, WebUntis, les tableaux interactifs, l'accès à des versions électroniques des livres d'école, ou encore l'ouverture relativement récente du Lycée Edward Steichen à Clervaux en septembre 2019 ont prouvé que l'enseignement luxembourgeois a été et sera soumis lors de ces prochaines années encore à d'importants changements de paradigme. Il est primordial pour chaque enseignant de ne pas passer à côté des nouveaux moyens pédagogiques mis ainsi à sa disposition pour pouvoir moderniser sa propre pratique. En effet, depuis plusieurs années déjà, les conditions de travail de l'enseignant évoluent de plus en plus rapidement et les méthodes d'enseignement ne sont pas toujours adaptées aux défis posés par la vie en société. Il nous faut donc proposer, autant que possible, un enseignement en adéquation avec son temps, afin de préparer nos élèves au mieux à ce qui les attend après le lycée. Les études internationales, même si elles ne prennent pas en compte la spécificité du cas luxembourgeois[1], tendent à confirmer que nos méthodes actuelles d'enseignement souffrent d'un réel besoin d'amélioration.

Les enseignants de français devront peut-être s'impliquer davantage dans ces modernisations perpétuelles des pratiques, pour mettre à profit de nouvelles perspectives pédagogiques. Non pas qu'ils aient nécessairement un temps de retard sur les autres matières, mais la langue française n'est actuellement pas véritablement en état de grâce auprès des élèves et de leurs parents. Souvent bouc émissaire attitré des échecs, la langue française souffre d'une réputation en berne, et les élèves vont jusqu'à se demander si aujourd'hui, face à l'allemand et l'anglais, le nombre d'heures de cours de français et son importance dans leur réussite scolaire sont vraiment justifiés. De plus en plus, les élèves remettent même en question l'utilité du français dans la vie quotidienne.

[1] La simple mention du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (Pisa) suffit à provoquer des discussions houleuses au Luxembourg.

Les enseignants ne sont pas les seuls soumis à ces changements perpétuels. L'école a bien pour but de préparer l'élève à sa future vie d'adulte, afin qu'il s'intègre au mieux à la société, tout en se montrant responsable et critique. Nous devons constamment changer notre pratique de l'enseignement, ceci afin qu'elle puisse au mieux préparer nos élèves à leur vie future et répondre à leurs besoins réels.

Le LESC et ses compétences

En 2016, désireux de travailler dans le nord du Luxembourg, j'ai commencé à m'intéresser au développement du Lycée Edward Steichen à Clervaux (LESC). En participant à quelques réunions afin de jauger de la compatibilité du projet avec mes propres attentes et conceptions de la pédagogie, un projet en particulier a attiré mon attention : il s'agissait de l'établissement de compétences du XXIe siècle qui viseraient à encadrer nos pratiques afin de les moderniser, de les améliorer et de les accorder aux défis réels des années à venir.

Ces compétences me semblaient également constituer une piste de réflexion sur la promotion de la langue française auprès des acteurs de la communauté scolaire. Donnant suite à mon intérêt pour le projet, je me suis engagé dans un travail de planification dès le premier appel effectué par le futur directeur du LESC. Ainsi j'ai rejoint le groupe de travail sur ces compétences, le « groupe C21 ». Celui-ci œuvre aujourd'hui encore dans l'organisation du LESC. Les compétences retenues par le groupe pilote à la tête du projet du LESC sont la résolution de problème, la pensée critique, la créativité, l'innovation, la collaboration, le caractère, la littératie, la communication, l'entrepreneuriat, et enfin, une culture et une citoyenneté éthiques. Afin de bien cerner le fonctionnement et les enjeux des compétences du XXIe siècle, je mêlerai mes propres recherches et pratiques à celles effectuées pour et par le groupe « C21 ». En effet, pendant maintenant trois ans, ce travail à la fois communautaire et individuel a servi à définir les compétences, à les ancrer dans le LESC et à les mettre en pratique dans nos séquences d'apprentissage.

À mon sens, les compétences du XXIe siècle poussent l'enseignant à faire évoluer sa propre pratique afin de pouvoir relever les défis qui s'imposent à lui au fil du temps. Elles construisent un pont entre les divers cours par leur rôle de compétences transversales qui viennent s'ajouter

aux compétences disciplinaires et les compléter. Il est cependant primordial de se questionner sur la portée et sur l'efficacité de ces compétences du XXIe siècle.

Enjeux du travail

Donc, les questions suivantes se posent : comment devons-nous changer l'enseignement du français afin qu'il puisse au mieux préparer nos élèves à leur vie future et répondre à leurs besoins ? En quoi les compétences du XXIe siècle peuvent-elles servir le système éducatif en général, et le cours de français en particulier ? J'ajouterais également cette question : comment pouvons-nous fournir à nos élèves la meilleure et la plus utile expérience d'apprentissage possible ?

Par la réflexion théorique menée et les séquences pratiques proposées dans ce travail de candidature, je fournirai des éléments de réponse à ces questions essentielles pour l'enseignant luxembourgeois en général et le professeur de français en particulier. Afin de répondre à ces questions, cette recherche proposera d'abord d'établir un état des lieux de la langue française au Luxembourg, avant de se concentrer sur le principe même de compétence. Nous verrons quels fondements théoriques le nourrissent et en quoi il peut venir agrémenter et améliorer notre pratique pédagogique.

Ensuite, la genèse des compétences sera analysée. Le groupe C21 nommé précédemment a établi les descripteurs des compétences et élaboré les outils qui ont permis de faire fonctionner ce système. Par la suite il a été nécessaire de préparer et mettre en œuvre une introduction et une saine implémentation des compétences à l'enseignement pratiqué quotidiennement au lycée.

Finalement, le dernier mouvement de ce travail présentera en détail une séquence d'apprentissage nourrie et améliorée par les compétences du XXIe siècle. D'autres exemples d'application du système de compétences seront présentés, tous issus de ma réflexion sur l'amélioration de la modernisation de mon cours de français. Cette mise en pratique nous permettra de finalement établir un premier bilan des compétences du XXIe siècle lors de notre conclusion.

I. Le français et les compétences

Afin d'aborder au mieux le sujet des compétences du XXIe siècle et de cerner leur utilité dans le cours de français, il nous faut d'abord clairement définir quel est aujourd'hui l'état de santé de la langue française au Luxembourg. Ceci fait, il sera opportun d'également analyser la notion de « compétence » et d'expliquer quels en sont les enjeux.

A) État des lieux du français au Luxembourg

En 2014, le *Luxemburger Wort* appelait déjà la langue française « la mal-aimée du système scolaire luxembourgeois »[2]. Il est important de comprendre les raisons qui ont mené à un tel désaveu. À la lumière de ces premières observations, il sera opportun de se poser la question si le français n'a pas peu à peu acquis, au Luxembourg, un statut de langue morte. Face à ces constatations, nous poserons la question de la responsabilité de l'enseignant et du rôle qu'il se doit d'adopter aujourd'hui.

1. Le français, une langue nécessaire, mais mal-aimée

Français langue (très) étrangère ?

Il est compliqué de définir un véritable état du français au Luxembourg. Rappelons que notre pays se trouve dans une situation géographique unique, entouré de trois autres pays dont la langue principale n'est pas la nôtre et pour lesquels la langue luxembourgeoise ne présente pas de réelle utilité, puisqu'elle n'est pas répandue au-delà de nos frontières. Chacun de ces pays exerce pourtant une influence énorme sur notre culture et notre langue. De plus, par sa taille

[2] https://www.wort.lu/fr/luxembourg/la-langue-francaise-la-mal-aimee-du-systeme-scolaire-luxembourgeois-52453cc5e4b0970ab1696b75

négligeable, sa population moins importante, le Luxembourg n'est pas aussi fourni que d'autres pays en travaux pédagogiques spécifiques à sa situation. Par conséquent, trouver des études sur ce sujet est une tâche parfois ardue, même si cela change peu à peu, puisque nous nous rendons aujourd'hui compte qu'étudier notre culture langagière est primordial afin de proposer un enseignement de qualité répondant à nos besoins très spécifiques. Cette prise de conscience progressive se vérifie notamment par la mise en ligne des travaux de candidature, qui nous permet de nous faire une idée de l'avancement de la pédagogie luxembourgeoise et de consulter des documents relativement récents[3].

Longtemps nous nous sommes référés à des études suisses, en postulant que ce pays se trouve dans une situation assez similaire à celle du Luxembourg, mais le fait est que ce n'est pas une solution acceptable, « assez similaire » n'étant pas un qualificatif satisfaisant. En effet, si nous souhaitons présenter un développement valable au sein de ce travail, autant ne pas nous fonder sur des données qui ne nous concernent pas vraiment. Cette émancipation est d'ailleurs en cours depuis quelques années, puisque de moins en moins nos livres de français sont empruntés à d'autres pays. Nous nous tournerons donc vers les données luxembourgeoises.

En 2017, dans le cadre de ses 20 ans, *Le Jeudi* a mandaté une étude auprès de l'Institut français d'opinion publique. Grâce à celle-ci, le journal a présenté des chiffres significatifs pour le Luxembourg[4]. Alors que la langue luxembourgeoise reste parfaitement ancrée dans les foyers luxembourgeois, le français s'incruste davantage dans la vie sociale, et il dépasserait même l'utilisation du luxembourgeois au travail. Ceci n'est guère étonnant, puisque fin 2017, le STATEC, institut national de la statistique et des études économiques, comptait environ 140.000 frontaliers francophones[5]. *Le Jeudi* rapporte cependant que 64 % des personnes ayant participé au sondage sont de l'avis qu'il faut arrêter de « mettre à l'avenir l'accent sur la langue française et la culture francophone ».

[3] https://portal.education.lu/inno/PUBLICATIONS/Travaux-de-candidature

[4] http://jeudi.lu/je-taimemoi-non-plusles-luxembourgeois-et-leurs-langues-entrele-luxembourgeois-du-coeur-et-le-francais-de-la-raison/

[5] https://statistiques.public.lu/fr/actualites/population/travail/2018/03/20180315/20180315.pdf

Pour le professeur de français, une telle déclaration s'avère plus que préoccupante. *Le Jeudi* s'est ainsi tourné vers Frank Wilhelm, professeur à la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education de l'Université du Luxembourg, qui déclare qu' « en ce moment, le français vit une période plus difficile ». Toujours selon ce même journal, qui se fonde sur son entretien avec Frank Wilhelm, « cette perte de vitesse s'explique à la fois par des facteurs économiques et culturels. La suprématie économique du voisin allemand exerce une attraction forte sur les jeunes générations. Et, la mémoire de la Seconde Guerre mondiale étant moins vivace, l'adhésion à la culture et à la langue françaises n'est plus automatique. Le français est perçu comme une langue étrangère parlée par les immigrés et les frontaliers, ou par les élites économiques et bourgeoises. » Frank Wilhelm conclut l'interview en exprimant son désir de « savoir pourquoi les Luxembourgeois se détournent du français ». Tentons de répondre à cette question fondamentale.

Le français ne peut se débarrasser de son statut de deuxième langue étrangère, après l'allemand. L'expérience et les ressentis des professeurs de français semblent confirmer ce premier constat. Quelques chiffres tendent à prouver que le français à l'école est loin d'être la matière la plus appréciée par les élèves. Lors de l'année scolaire 2015-2016, une étude a été effectuée dans le cadre du « Projet CARAT »[6] au sein du lycée de Grevenmacher[7]. Elle a révélé que plus de la moitié des élèves de ce lycée déclaraient que le français est la matière la plus compliquée à leurs yeux, mais aussi qu'elle est celle qui leur fait le plus peur. Comment se fait-il que le français soit aujourd'hui dans cette position précaire, tout en haut de la liste des matières les moins appréciées par les élèves luxembourgeois ?

La peur du français en classe

De plus, les épreuves standardisées[8] organisées annuellement dans les lycées du Luxembourg montrent également des résultats qui confirment la thèse du français comme matière mal-aimée, face à l'allemand et aux mathématiques, les deux autres matières visées par

[6] https://portal.education.lu/inno/PROJETS/Projets-D%C3%A9tail/ArtMID/3328/ArticleID/294/Le-concept-CARAT-pour-le-climat-scolaire

[7] Précisons ici que le *Maacher Lycée* a été mon lieu d'affectation pendant trois ans, de septembre 2015 à juillet 2018, alors que le Lycée Edward Steichen Clervaux (LESC) est mon lieu de travail actuel.

[8] Luxembourg Centre for Educational Testing (2019). *Épreuves Standardisées. Résultats 2018*, epstan.lu

ces épreuves. Ce constat premier est amplifié par le fait qu'en comparaison à la moyenne nationale, les résultats des tests de français au LESC démontrent que les élèves se sous-estiment dans cette matière, mais aussi que leur peur de ce cours est plus élevée que les élèves d'autres lycées. De pareils résultats ne pouvaient que me pousser à agir.

Remarquons que ces tests, réalisés en classe de 7ème, visent uniquement une seule compétence, la compréhension de l'écrit, et qu'ils n'ont donc qu'une portée très restreinte. Mais ici, nous ne nous concentrons pas sur les résultats obtenus dans la compétence de compréhension de l'écrit, mais plutôt sur la partie dédiée aux ressentis des élèves. Notons également que, réalisés en novembre 2018, ils sont plutôt un constat des aptitudes de l'élève en fin d'école primaire, et ainsi ils révèlent dans quel état d'esprit nos élèves arrivent au lycée. La responsabilité n'est donc qu'en infime partie nôtre, mais cela ne change rien au fait qu'à présent, c'est à nous d'y changer quelque chose.

Voici les données collectées au sein de deux classes de 7e du régime technique lors des épreuves organisées pendant l'année scolaire 2018/2019 :

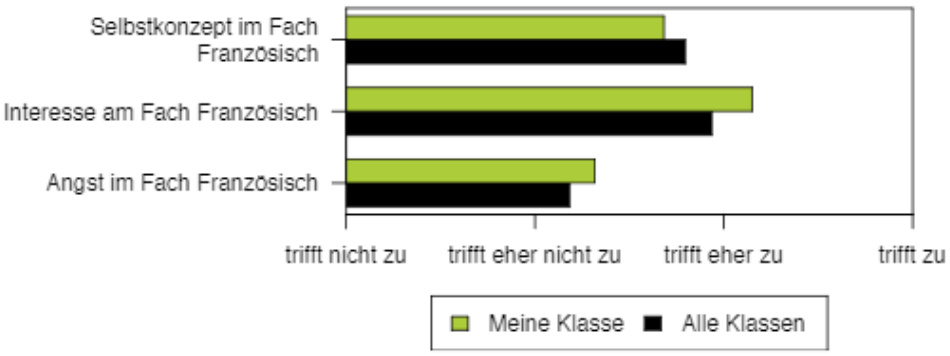


Abbildung 3: Lernmotivation im Fach Französisch

Les chiffres sont très proches pour ces deux classes, mais l'enseignement classique donne une image légèrement différente :

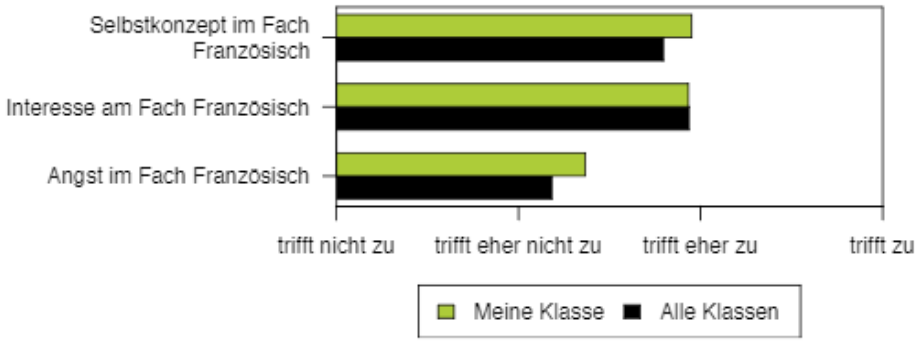


Abbildung 3: Lernmotivation im Fach Französisch

La peur du français est élevée, tout comme cela a été le cas deux années auparavant dans le Lycée de Grevenmacher. Mais tout est loin d'être catastrophique. Effectivement, ces résultats sont quelque peu étonnants, dans la mesure où, tout au contraire de ce qui aurait pu être attendu à la vue de l'indice de peur, l'intérêt pour la matière est bel et bien là.

Il faut cependant ajouter un bémol à ce résultat encourageant. Il s'agit ici bien des résultats obtenus par des élèves qui viennent d'arriver dans un tout nouveau lycée, qui se targue d'être le plus moderne du pays. Utilisation de tablettes, beauté du nouveau site, promesses d'un enseignement différent, tous ces points doivent avoir encouragé les élèves, ce qui a sans nul doute quelque peu poussé l'intérêt des élèves, peu importe la matière, puisque les résultats en allemand et en mathématiques sont assez similaires, voire meilleurs, au niveau de l'intérêt. Rappelons ici qu'il s'agit, dans le cadre des épreuves standardisées, d'une comparaison face aux autres lycées du pays. Par conséquent, même si les résultats obtenus au LESC sont assez satisfaisants, pour l'intérêt suscité le but doit rester de toucher au « *trifft zu* », niveau le plus élevé de satisfaction. Et plus le résultat s'en éloigne, plus nous devons faire preuve d'engagement afin de l'améliorer.

Ces résultats restent néanmoins significatifs, puisqu'ils reposent sur les dispositifs pris par le lycée afin d'éveiller l'intérêt des élèves. Les compétences du XXIème siècle représentent un de ces dispositifs. Nous y reviendrons évidemment plus tard, puisqu'elles sont l'élément central de ce travail. Reconcentrons-nous pour l'instant sur les conclusions présentées par les épreuves standardisées.

Comme nous l'avons signalé auparavant, en cours d'allemand et de mathématiques, les peurs et inquiétudes sont moins palpables, si on considère les graphiques présentés dans les rapports, ici par exemple pour la même classe de 7^{e} de l'enseignement classique :

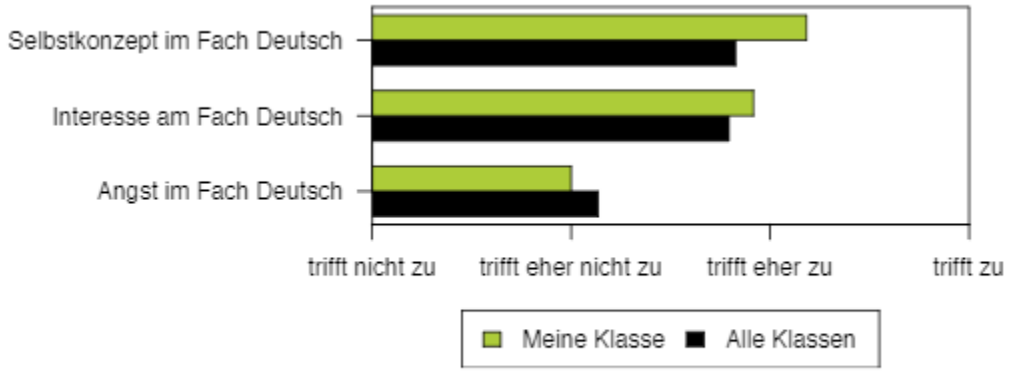


Abbildung 3: Lernmotivation im Fach Deutsch

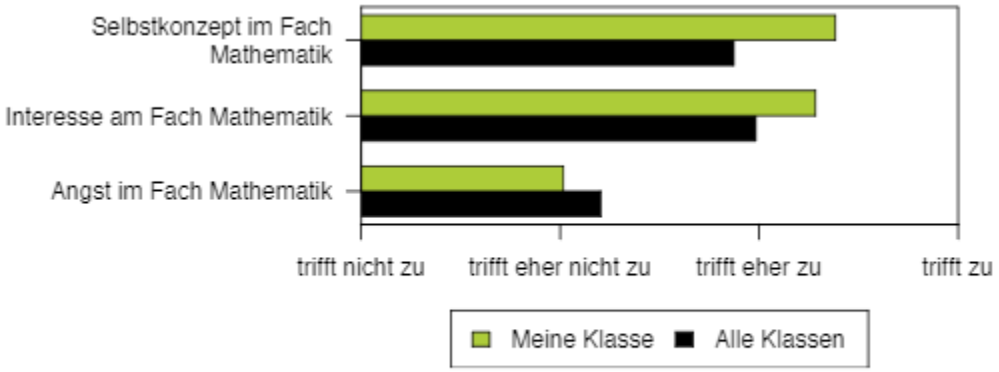


Abbildung 3: Lernmotivation im Fach Mathematik

Une peur héréditaire liée au contexte socio-culturel

Ma propre expérience de professeur, acquise dans trois lycées différents, le Lycée du Nord Wiltz, le *Maacher Lycée* (lycée de Grevenmacher), ainsi que le Lycée Edward Steichen de Clervaux me pousse à adhérer aux constats suggérés par les épreuves standardisées. Néanmoins, il est difficile de généraliser cette peur du français au pays entier, puisque ces lycées ont chacun leur propre contexte géographique et socio-culturel unique. Je ne connais que très peu la réalité quotidienne des lycées de la ville de Luxembourg. À croire des enseignants qui y travaillent, le constat semble ne pas toujours y être bien plus positif, et un sentiment de matière mal-aimée y est également présent. Donc, même si ici ces premières observations concernent en majeure partie trois lycées aux situations qui leur sont propres, ce travail pourra néanmoins proposer des pistes pour améliorer l'image du français, qu'elle soit mauvaise ou simplement moyenne.

Pour conclure les observations qui se fondent sur les épreuves standardisées, revenons sur un point nommé précédemment : puisque ces épreuves sont réalisées en novembre, elles donnent le plus souvent une image qui trouve son origine dans la ou les années scolaires précédentes. Au LESC, il n'y a pour l'instant que des classes de 7^{e}, et ces résultats traduisent par conséquent un ressenti que les élèves ont hérité de leurs expériences de l'école primaire. Voilà donc une première piste qui peut nous permettre de comprendre ce ressenti envers le français : Il s'agit d'un problème qui trouve sa source à l'école primaire, et certainement déjà bien avant. En effet, beaucoup de parents ne partagent-ils pas la même peur que leurs enfants, comme nous l'entendons souvent dans le cadre de rencontres avec eux ? Mais d'où vient donc cette appréhension généralisée ?

2. Le français, une langue morte ?

Des a priori tenaces

Lors d'une journée d'étude intitulée « États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg »[9] organisée par la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg au Campus Belval, de nombreux points essentiels à notre réflexion ont été soulevés.

En clôture de cette même journée, Jean-Louis Chiss, professeur en Sciences du Langage et Didactique du Français à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et directeur de l'Unité de Formation et de Recherche Littérature, Linguistique, Didactique (UFR LLD), a présenté plusieurs pistes qui aident à placer la langue française dans son contexte contemporain. Jean-Louis Chiss évoque cette considération avancée par Victor Hugo il y a presque 200 ans :

> « Les langues sont comme la mer, elles oscillent sans cesse. À certains temps, elles quittent un rivage du monde de la pensée et en envahissent un autre. Tout ce que leur flot déserte ainsi sèche et s'efface du sol. C'est de cette même façon que des idées s'éteignent, que des mots s'en vont. Il en est des idiomes humains comme de tout. Chaque siècle y apporte et en emporte quelque chose. Qu'y faire ? cela est fatal. C'est donc en vain que l'on voudrait pétrifier la mobile physionomie de notre idiome sous une forme donnée. […] les langues ni le soleil ne s'arrêtent plus. Le jour où elles se *fixent*, c'est qu'elles meurent. — Voilà pourquoi le français de certaine école contemporaine est une langue morte. »[10]

D'après Jean-Louis Chiss, nous tenons parfois trop à rattacher une langue à un ensemble de valeurs. Ainsi, la langue française serait « féminine, moderne, antique, belle, utile », ou encore elle serait « de la science », si on l'attache au siècle des Lumières, ou encore « de la littérature ». Dans un registre plus sombre, elle serait également la langue « de la colonisation », ou « de la collaboration avec le régime nazi ». Nous le comprenons, ces considérations sont aujourd'hui

[9] Cf. Annexe 1 « États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg »
[10] HUGO, Victor. Préface de *Cromwell*, 1827

peut-être un frein à l'enseignement d'une langue, et il nous faut sensibiliser nos élèves à l'histoire de la langue, mais aussi réussir à la détacher des clichés qu'elle peut inspirer. Il nous faut donc rechercher un enseignement revitalisant, par exemple en nous intéressant aux chansons contemporaines, en suivant les youtubeurs que nos élèves adorent ou encore en leur proposant systématiquement d'analyser les idiomes et mèmes internet (*Internet memes*, terme issu de l'anglais) à la mode. Peut-être nous faut-il ravaler un peu cette fierté empoussiérée de la « grande » langue française, afin que, descendue de son piédestal, elle soit à nouveau accessible aux plus jeunes.

Dans le cas du Luxembourg, nous parlerions peut-être du français comme d'une langue élitaire, compliquée, juridique, autant de qualificatifs qui restent présents dans les têtes des élèves, de leurs parents, mais aussi des enseignants. Ces a priori doivent être considérés, car ils sont aujourd'hui un frein à l'enseignement motivé d'une langue.

Raviver la langue française

Véronique Castellotti, professeur à l'Université de Tours, rappelle dans ce contexte, lors de sa conférence « Quel(s) français enseigner ? » du 3 mai 2018, que l'enseignement ne doit pas se limiter aux deux aspects de la communication, principalement enseignée par l'intermédiaire de textes, et des codes qui régissent la langue, donc la grammaire et l'expression. Le français doit réacquérir un statut de langue vivante, que l'élève peut et désire s'approprier. Il est vrai qu'au Luxembourg, par son utilisation dans le domaine juridique, le français souffre d'une image de langue compliquée qui semble être l'instrument d'un jargon très spécifique, éloigné de la vie quotidienne, aux nombreux « aspects rébarbatifs ».

Véronique Castellotti pose donc ces questions primordiales : « Le français est-il une langue vivante ? Quelle culture du langage est associée au français ? ». Elle rappelle que la question du sens est primordiale, et que deux aspects s'offrent à l'enseignement du français. D'un côté, il y a l'apprentissage, avec ses objectifs clairs à atteindre. De l'autre, il y a l'appropriation, un « procédé relationnel », où « le cheminement compte », et où il n'y a pas de but clair à atteindre. Le rôle de l'enseignant est donc d'amener l'élève non seulement à apprendre la langue, mais aussi à se l'approprier. Afin de mieux cerner ce problème, lors de sa

conférence, Véronique Castellotti renvoie à un exemple concret donné par Stéphane Beaud dans son ouvrage *80% au bac…et après ? : Les enfants de la démocratisation*[11].

Stéphane Beaud a effectué une étude sur le terrain pendant dix ans dans laquelle il répond au désir politique français de créer un mouvement de « démocratisation scolaire » afin d'atteindre un taux de réussite de 80% au bac. Cette étude est digne d'intérêt, parce que les exemples qui y sont étudiés sont bien réels, Stéphane Beaud s'attachant à suivre l'évolution de plusieurs élèves pendant des années. Ce qui nous intéresse particulièrement ici, c'est l'évolution de l'élève Gundur, un jeune Turc émigré en France, qui réussit à s'approprier la langue anglaise par son intérêt pour la culture afro-américaine. Véronique Castellotti met en avant que cette appropriation a pu se faire, parce qu'aux yeux de Gundur, elle faisait « sens ».

Justement, dans notre enseignement du français au Luxembourg, nous n'accédons que rarement à un stade « d'appropriation » par l'élève. Nous forçons l'apprentissage pendant de longues années, souvent à force d'exercices de grammaire incessants et de conjugaison, et cette expérience est pour l'élève quasi traumatisante, elle l'empêche d'apprécier le contexte socio-culturel du langage enseigné. Évidemment, nous essayons d'inclure cette dimension du « sens » dans notre pédagogie, et heureusement cela se fait de plus en plus, mais est-ce suffisant ? Depuis des années, je reçois le même feedback sur les étudiants luxembourgeois par les professeurs universitaires : leur maîtrise de la grammaire est très bonne, dépasse le plus souvent celle des Français, mais ils ne communiquent pas assez, n'osent pas prendre la parole. Peut-être est-ce parce que nous les condamnons dès l'école primaire à maîtriser la langue par l'écrit, par un travail acharné et usant, sans leur transmettre un certain amour de la langue.

Du coup, le mal n'est-il pas déjà fait ? Comme l'ont démontré les graphiques établis par les épreuves standardisées, nous héritons dès la 7e d'élèves déjà quelque peu démotivés par le français. Et parfois, ce dédain avoué peut paraître hérité par les parents, ou par d'autres

[11] BEAUD, Stéphane. *80% au bas… et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, 9 octobre 2003

enseignants, qui eux aussi n'ont pas pu apprécier le français lors de leur scolarisation mais sont à présent condamnés à le pratiquer.

Un allemand dominateur, mais encore pour longtemps ?

Lors de son mot de bienvenue, Christine Schiltz, vice-doyenne de la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation, a commencé par souligner la place primordiale du français dans notre pays. En effet, plus de 10% des élèves scolarisés parleraient le français en première langue, et les Français sont la deuxième communauté étrangère la plus large au Luxembourg.

Malgré ces chiffres, le français, toujours selon Madame Schiltz, ne peut complètement se débarrasser de son statut de deuxième langue ou de langue étrangère. La langue allemande joue un rôle primordial dans cette constatation. La télévision allemande a toujours fait partie des foyers luxembourgeois. Dès ses premiers pas dans l'enseignement, la scolarisation de l'élève se faisait en allemand. Les enfants apprenaient à lire et à écrire en allemand, toutes les matières étaient enseignées en allemand pendant les six années de l'école primaire. Le cours de français démarrait plus d'une année après le début de l'apprentissage de la langue allemande, ce qui déjà reléguait le français au second rôle, voire même au troisième si nous considérons le luxembourgeois, ou au quatrième, en ne sous-estimant pas le nombre élevé d'élèves originaires de pays étrangers, comme par exemple le Portugal ou l'Italie, pour ne nommer que les plus importantes populations étrangères [12] . Selon Madame Schiltz donc, cognitivement, c'est l'allemand qui domine.

Il est cependant important de remarquer que ces habitudes longtemps ancrées dans le système éducatif luxembourgeois changent. L'afflux massif de nouveaux enfants qui ont une langue maternelle différente du luxembourgeois a provoqué ce changement. Ainsi, l'État luxembourgeois a mis en place, dès octobre 2017, un nouveau « programme d'éducation plurilingue » qui s'applique dès la crèche, c'est-à-dire dès que l'enfant a un an[13]. Ce programme

[12] http://luxembourg.public.lu/fr/le-grand-duche-se-presente/luxembourg-tour-horizon/population-et-multiculturalite/index.html

[13] http://www.men.public.lu/fr/enfance/05-plurilingue/index.html

vise à faire communiquer l'enfant dès le plus jeune âge en français, en luxembourgeois, ou encore dans la langue parlée à la maison.

Cette résolution à promouvoir les autres langues se ressent par l'établissement par l'État d'un concept de plurilinguisme [14], de brochures pour promouvoir cette volonté de plurilinguisme[15], mais aussi de bibliographies fournies[16] et commentées[17]. Le changement est donc en marche, mais il vient tout juste de commencer. Ces nouvelles perspectives vont, on l'espère, changer l'appréhension des élèves, mais ce renouveau, s'il a effectivement lieu, va prendre encore quelques années avant de montrer ses effets jusqu'au lycée. Peut-être assistons-nous à la fin de l'hégémonie exercée par la langue allemande sur les débuts scolaires des enfants luxembourgeois.

Toujours est-il que, pour l'instant encore, lorsque l'élève arrive au lycée, il est contraint de vivre un changement majeur dans sa scolarisation : les matières sont peu à peu enseignées en français, et non plus en allemand. Il faut alors considérer qu'un élève faible en français voit souvent ses moyennes diminuer dans d'autres matières, et il y a pour cela un co-responsable de taille, la langue française. Trop souvent, les parents et les élèves pointent le français du doigt et le jugent seul responsable de l'échec. Et même si les moyens mis à disposition par l'État en faveur du plurilinguisme portent leurs fruits, un élève faible en français devra toujours quelque peu souffrir de cela dans les autres matières. D'après Caroline Lentz (SCRIPT, MENJE) et Tonia Raus (Université du Luxembourg), dans leur présentation du projet de journée d'étude du 3 mai 2018[18], le français peut effectivement provoquer pour certains élèves le décrochage ou l'échec scolaire. Peut-être est-il alors temps pour l'élève de s'intéresser à la disponibilité grandissante de l'École Européenne, qui propose des filières francophones, anglophones ou encore germanophones.

[14] http://www.men.public.lu/fr/actualites/articles/communiques-conference-presse/2016/03/23-langues-petite-enfance/konzept.pdf

[15] http://www.men.public.lu/catalogue-publications/enfance/infos-generales-offre/170711-meisproochegkeet-broch/Meisproochegkeet-depliant.pdf

[16] http://www.men.public.lu/fr/actualites/grands-dossiers/enfance-jeunesse/05-pe-plurilingue/literaturliste-sprachfoerderung-mehrsprachigkeit.pdf

[17] http://www.men.public.lu/fr/actualites/grands-dossiers/enfance-jeunesse/05-pe-plurilingue/annotated-biblio.pdf

[18] Cf. Annexe 1 « États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg »

La préférence de l'allemand par l'élève luxembourgeois est tout de même compréhensible, les deux langages étant germaniques, elles partagent bien plus de ressemblances que le luxembourgeois n'en partage avec le français, issu de la famille des langues romanes. Cette préférence légitime se traduit parfois par des projets proposés par les lycées dans le cadre de leur autonomie, projets qui visent à pallier cette injustice. Dans le *Maacher Lycée* par exemple, le projet « Français + » a rencontré auprès des élèves et parents un certain succès. Il s'agissait de laisser aux élèves qui arrivent de l'enseignement primaire un peu plus de temps pour réaliser la transition vers le français, en continuant à enseigner les autres matières en allemand, tout en proposant une heure supplémentaire de cours de français par semaine. L'enseignant de français est donc naturellement mis à contribution afin de pallier les problèmes inhérents à l'éducation au Luxembourg.

3. Responsabilité de l'enseignant

Une langue défavorisée ?

Lors de cette même journée d'étude du 3 mai 2018, une table ronde intitulée « Quelle formation pour les enseignants de français ? Repenser les postures et les pratiques. » a été organisée. Un des intervenants, Robert Bohnert (MENJE), professeur de français et ancien directeur du Lycée classique de Diekirch, y met à son tour en avant le statut de bouc-émissaire du français. Il explique que les élèves luxembourgeois vont naturellement préférer le luxembourgeois, l'allemand et l'anglais au français. Il va même jusqu'à déclarer que le système éducatif actuel pousse les élèves à laisser de côté le français pour les examens de fin d'études, en leur permettant de choisir la facilité.

Un autre exemple de ce problème récurrent est la pratique du dépassement. Alors que celui-ci est resté officiellement en vigueur jusqu'en novembre 2018 en cours de français dans l'enseignement technique, il avait été aboli déjà bien avant par les autres langues, et le français avait une fois de plus un temps de retard. Cet abandon est mal perçu par certains enseignants,

qui y voient un nivellement vers le bas, mais aux yeux de l'apprenant, l'image véhiculée est claire : le cours de français se montre moins conciliant que les autres langues, exige plus, alors qu'il n'a aucune raison palpable de le faire. Et face aux interrogations des élèves et des parents, il est difficile de se défendre d'un certain désir d'élitisme. Pourquoi un exercice fermé d'allemand de dix points demanderait-il à l'élève de résoudre 10 problèmes où chaque réponse erronée coûte un point, alors qu'en cours de français, un exercice du même type impose quinze difficultés, mais retire toujours ce même point par erreur ?

Face à ce premier constat d'injustice aux examens de fin d'année, Sylvie Freyermuth, professeur de langue et littérature françaises à l'Université du Luxembourg, rétorque qu'il faudrait peut-être chercher à promouvoir des enseignants qui aiment leur matière et surtout la maîtrisent. La balle est donc à nouveau dans le camp des enseignants de français, qui devront se montrer particulièrement efficaces et inventifs face à leurs collègues d'autres langues. Soulignons ici que Sylvie Freyermuth tentait de relancer la discussion autour de la table ronde en la recentrant sur son sujet premier, ce qui était nécessaire après un constat premier aussi négatif.

Il est tout de même quelque peu incongru d'opposer aux manquements d'un système éducatif la compétence de quelques individus. Il semble en effet que les enseignants de français partagent un sentiment de solitude, ils se voient quelque peu victimes du système et contexte socio-éducatif actuel, et trop souvent ils ont l'impression que, finalement, le succès de leur enseignement ne dépend que d'eux seuls. Évidemment, la maîtrise de la matière va de soi, mais nous ne pouvons décemment croire qu'une solution serait d'attendre des enseignants de français qu'ils dépassent en compétences les enseignants des autres langues et proposent un apprentissage plus engageant que leurs collègues. Mais peut-être devons-nous nous montrer effectivement encore plus inventifs qu'eux, car notre situation de départ est plus problématique.

Un choc des cultures

En effet, au-delà de l'attachement historique et socio-culturel à la langue allemande, les enseignants d'allemand et d'anglais présentent quelques avantages qui les aident à mettre en avant leur langue. Nos élèves regardent en majorité la télévision en allemand, visitent des sites internet en allemand ou anglais, ne jouent pas à leurs jeux vidéo en français, et ne vont que très

rarement commencer à s'intéresser à la chanson française de leur propre chef. De plus, comme en témoigne un bon nombre d'élèves, l'avènement de services de vidéo à la demande, comme par exemple Netflix, pousse les élèves luxembourgeois vers l'anglais, car le catalogue de titres disponibles y est bien plus vaste.

Alors que nous nous focalisons toujours beaucoup sur les « besoins » de l'élève, courant après une pyramide des besoins de Maslow depuis longtemps dépassée[19], nous devrions peut-être nous concentrer sur les « désirs » de l'apprenant, et tenter de manipuler ces désirs, afin de rendre l'apprentissage du français plus attrayant.

Justement, peut-être est-ce sur ce front que les enseignants de français doivent faire preuve d'ingéniosité. Pour éveiller l'intérêt des élèves face au français, ne nous faut-il pas démarrer une campagne de réappropriation du temps libre de l'élève ? Il nous faut trouver un moyen de mêler aux activités extrascolaires la pratique de la langue française, la lier à des expériences agréables afin de peu à peu redorer son blason. Voilà peut-être le principal défi auquel les enseignants de français doivent se plier. Mais en avons-nous réellement le temps et les capacités ?

L'enseignant mis en avant

La formation des enseignants devra à l'avenir proposer des pistes de réponse allant en ce sens, et les enseignants devront faire le pas de s'intéresser à ces éléments de réponse. Ceci signifie de s'intéresser aux occupations de nos élèves, même si parfois elles ne nous passionnent guère. Pourquoi ne pas proposer la lecture d'un manga en français, organiser régulièrement le visionnage de films récents, ou simplement proposer aux élèves de jouer à leurs jeux vidéo en langue française, ou du moins sous-titrés en français ?

La mission de l'enseignant de français ressemble souvent à une simple limitation des dégâts. Encourager l'appropriation, redonner du sens au français, intéresser l'élève, voilà des buts bien nobles, mais qui paraissent trop souvent inatteignables dans notre pratique quotidienne. Ce n'est pas pour autant qu'il faut les abandonner. Il s'agit plutôt de casser ce cercle

[19] MASLOW, Abraham. « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 50, 1943, p. 370-396

vicieux qui gangrène l'enseignement du français, et de montrer à l'élève que cette langue peut également être une source de plaisir, et que plutôt que d'être l'ennemi de sa réussite scolaire, elle peut parfaitement en devenir l'allié le plus précieux.

Les constats établis ici peuvent paraître trop négatifs, mais n'oublions pas que dénoncer ce qui ne fonctionne pas est une étape primordiale dans la conception de solutions. Dénoncer nos propres échecs équivaut finalement à ouvrir la porte à la réflexion et la construction de moyens qui nous permettront d'avancer dans l'élaboration de notre enseignement. Après tout, « les seules personnes qui défendent la langue française […], ce sont celles qui « l'attaquent ». Cette idée, qu'il y a une langue française, existant en dehors des écrivains et qu'on protège est inouïe. Chaque écrivain est obligé de se faire sa langue, comme chaque violoniste est obligé de faire son « son » »[20].

Tout comme l'écrivain se fait « sa langue », l'enseignant doit trouver le moyen d'enseigner « sa langue », et ce en la positionnant dans un contexte contemporain et interpellant. Le succès ou l'échec de cette quête fera qu'il puisse livrer un enseignement efficace à ses élèves, et il est alors possible de contrer de façon significative la réputation encore peu désirable du français au Luxembourg.

Il nous faut donc nous créer nos « ustensiles et [nos] arts »[21], et l'établissement de compétences peut répondre aux besoins actuels de l'enseignant de français, afin de le guider dans la construction d'apprentissages efficaces et plus proches des besoins et intérêts de l'élève. Les compétences du XXI^{e} siècle présentées au sein de ce travail sont une réponse apportée au besoin d'un tel système. Mais avant de nous plonger entièrement dans leur conception et leur mise en pratique, intéressons-nous d'abord à la notion même de compétence et aux considérations primordiales dans la planification préalable de notre système.

[20] PROUST, Marcel. Lettre à Madame Strauss, *in Correspondance*, VIII, p.276

[21] « Je ne suis bon qu'à inventer ce qu'il me faut sur le moment. Je suis un misérable Robinson dans une île de chair et d'esprit tout environnée d'ignorance, et je me crée grossièrement mes ustensiles et mes arts », VALÉRY, Paul, « Petite lettre sur les mythes », *Variété II*, Paris, Gallimard, Collection blanche, 1930, p.226

B) Une approche par compétences

Aujourd'hui, la simple notion de « compétence » effraie et énerve plus d'un enseignant, car elle vient parfois remplacer une notation normative qui a longtemps dicté la réussite des élèves (notation sur 60 points). Elle supplante donc progressivement un système auquel nous sommes tous habitués depuis des décennies. Par conséquent, l'enseignant doit complètement revoir sa façon de travailler. L'utilisation à outrance de ces compétences amène parfois l'enseignant à se perdre dans une jungle hostile régie par la multitude de phrases et cases à cocher. Ayant moi-même enseigné le français en différentes classes du régime de la formation de technicien – division administrative et commerciale, je peux attester de la lourdeur de la subdivision en modules, eux également subdivisés en compétences. Le travail qui y est lié est énorme, et les résultats sont souvent discutables. Nos compétences du XXIe siècle devront à tout prix éviter cette lourdeur démotivante. Mais avant de nous lancer dans la genèse de ces compétences, il est primordial de d'abord nous intéresser à la notion même de « compétence » et de bien souligner quels prérequis notre système devra remplir afin d'assurer son succès. Nous conclurons en exposant en quoi ce système peut servir l'enseignement de la langue française. Notons ici qu'afin de nourrir ma réflexion, je me suis inspiré d'une bibliographie présentée par Robert Howe[22], consultant en pédagogie de l'enseignement supérieur et spécialiste en mesure et évaluation, qui a beaucoup puisé dans le répertoire québécois, très avancé sur la question des compétences.

[22] https://cdc.qc.ca/bulletin/bulletin4-evaluation-formative-dec-2010.pdf

1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Définition

D'après le dictionnaire de français *Larousse*, la compétence est, dans sa plus simple expression, la « capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées […] »[23]. Il s'agit donc d'une capacité maîtrisée par une personne dans un domaine prédéfini. Dans son ouvrage *Manuel du formateur : Vol.1. Ingénierie de formation*, Yves Palazzeschi parle d'une aptitude ou de capacités qu'une personne sait mettre en œuvre dans un contexte personnel ou professionnel[24]. Pour l'élève, la compétence peut par conséquent trouver son usage en toute circonstance, et n'est pas uniquement utile dans le cadre de la vie scolaire.

Lors du passage de la notion du monde de l'entreprise à celui de l'école, de la sphère économique à la sphère pédagogique, c'est-à-dire l'étude des sciences de l'éducation et la méthodologie des pratiques éducatives, la recherche s'est tout d'abord fondée sur Piaget et son constructivisme, sans oublier Vygotski et son socioconstructivisme. Ces références sont aujourd'hui bien connues, donc, résumons simplement : l'apprenant construit un ensemble de connaissances, il dirige son processus d'apprentissage, et il crée ses connaissances en interagissant avec ses pairs. Le défi de l'établissement d'un réseau de compétences est par conséquent de réussir à mettre des mots sur ces procédés d'apprentissage qui se manifestent différemment pour chaque individu.

En Belgique, l'article 5 du décret « Missions » de 1997[25] déclare qu'une « compétence est une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Cet article 5 définit également la compétence disciplinaire comme un « référentiel présentant de manière structurée les

[23] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comp%C3%A9tence/17648

[24] PALAZZESCHI, Yves. *Manuel du formateur : Vol.1. Ingénierie de formation*, Publié par l'auteur, 2015, p.69-72

[25] http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

compétences à acquérir dans une discipline scolaire »[26]. Dans l'élaboration des compétences, il faudra absolument garder à l'esprit cette dimension de savoir et savoir-faire.

Dimensions cognitive et sociale

Jean-Claude Coulet, chercheur associé au Centre de Recherche en Psychologie Cognition et Communication (CREAD) de l'Université de Rennes 2, propose une définition de la compétence qui nous servira à encadrer au mieux l'élaboration de nos compétences du XXIe siècle. Pour le compte de la CRAIES[27], Coulet avec l'aide d'Émilie Carosin propose d'ailleurs une vidéo instructive et dense[28] qui vise à résumer son article « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences »[29]. L'article, plus détaillé, nous servira ici de fondement à notre encadrement théorique d'élaboration du système des compétences du XXIe siècle.

Ainsi, Jean-Claude Coulet nous sensibilise aux deux pôles, parfois opposés, de la compétence. Elle découle d'une part d'une approche cognitive, dans le sens où elle permet à l'apprenant d'acquérir des aptitudes de travail qui lui permettront d'appréhender plus facilement des tâches nouvelles. D'autre part, la compétence peut se définir d'après une dimension sociale, car elle se construit peu à peu par la reconnaissance de certaines aptitudes d'un individu par différents acteurs extérieurs. Elle relève davantage d'impressions et de jugements individuels multiples, et dans le cas de l'école, de l'appréciation et de l'idée que se fait chaque enseignant d'une compétence donnée. Mais cette multitude est plutôt une force, car elle permet d'offrir à l'élève des retours multiples et variés, là où avant ces retours nécessaires à l'apprentissage manquaient souvent ou restaient trop abstraits pour l'élève. En effet, une note sur 60 informe l'élève de notre jugement, mais ne le renseigne pas suffisamment sur les raisons de ce jugement. Souvent nous ajoutons un commentaire à la note, mais il faut avouer qu'avec le temps, ces commentaires se ressemblent, en plus d'être trop courts.

---

[26] *Ibid.*

[27] Conception de Ressources pour l'Approche-programme : Innovation dans l'Enseignement Supérieur

[28] https://www.youtube.com/watch?v=WaYmJTpF1jc

[29] COULET, Jean. « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *in Le travail humain*, janvier 2011 n° 74, pp. 1-30, consultable sur : https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-1-page-1.htm

Comment l'enseignant peut-il alors forger ses activités en classe afin de répondre au besoin de retours significatifs pour l'élève ? Coulet nous renvoie à Jens Rasmussen, qui subdivise l'activité en trois catégories, « *rules* », « *skills* » et « *knowledge* »[30]. Les règles (« *rules* ») sont à définir par l'enseignant, elles encadreront l'activité, et l'élève doit évidemment s'y tenir. La dimension connaissances (« *knowledge* ») se rattache aux savoirs acquis précédemment que l'élève met consciemment en œuvre pour résoudre le problème proposé par l'enseignant. Les habiletés (« *skills* ») sont du ressort des aptitudes engagées inconsciemment par l'élève afin de réaliser la tâche qui lui est proposée. Ces trois dimensions devront être représentées dans nos compétences du XXIe siècle.

Pour autant, Jean-Claude Coulet nous rappelle que la notion de compétence sous-entend également un réseau de talents naturels chez l'individu, qui pourront s'affiner avec l'expérience et leur mise en pratique. Pour l'enseignant, il s'agit par conséquent de réussir à mettre en place des activités qui permettront à l'élève de mettre en pratique ses talents.

Libertés de l'enseignant

D'ailleurs, cette personnalisation au profil de l'élève doit également s'appliquer à l'enseignant. En effet, il est primordial d'assurer à l'enseignant une liberté assumée dans son enseignement. Sans cela, nous nous dirigeons vers un enseignement étouffant, peu enclin au changement, éloigné de l'actualité, et simplement sans saveur. Cette notion de liberté mérite d'être défendue, d'autant plus qu'à chaque nouveau système de compétences, à chaque nouvelle loi, l'enseignant se voit confronté à des contraintes supplémentaires, qui ne lui laissent que trop peu d'occasions d'aborder avec ses élèves des sujets qui lui sont chers, de la façon qu'il juge la plus appropriée.

Rappelons que nous avons établi que le système éducatif a souvent un retard considérable sur les besoins actuels de la société. Cela est normal, des réformes mettent du temps à être créées et mises en place. Du coup, l'élément le plus efficace d'une réactivité nécessaire, c'est l'enseignant. C'est lui qui peut proposer au plus vite une séquence autour de

[30] RASMUSSEN, Jens. *Information Processing and Human-Machine Interaction: An approach to cognitive Interaction*, Elsevier Science Ltd, 1986

l'incendie de la cathédrale de Notre-Dame, d'un nouvel attentat ou de toute autre actualité de premier ordre. Voilà pourquoi nos compétences doivent soutenir l'enseignant dans un esprit créatif, sans lui imposer des contraintes supplémentaires.

Nous sommes donc confrontés à plusieurs critères que notre système de compétences du XXIe siècle doit remplir : Il se doit de jauger les aptitudes de façon satisfaisante en offrant à l'élève un retour significatif. Il doit également concilier les valeurs différentes que chaque enseignant alloue à une compétence donnée.

2. Fondements pour une mise en pratique

L'importance des descripteurs

Dans son intervention « L'école saisie par les compétences »[31], Philippe Perrenoud formule un point qu'il est utile de prendre en compte afin de construire un système de compétences fonctionnel et qui fournit un premier élément de réponse aux questions qui viennent d'être posées : nous pouvons nous appuyer sur les savoirs enseignés afin de formuler des compétences plus générales. Par exemple, écrire une dissertation dialectique, c'est mobiliser son esprit critique.

Établir plusieurs compétences du XXIe siècle ne s'arrête pas à la simple énonciation de quelques mots-clés, il faut les accompagner d'un système de description sans quoi ils ne restent que de vagues idées pour lesquelles chaque individu a sa propre définition et le tout manquera de clarté. Par exemple, qu'est-ce qu'un « esprit critique » ? En quoi un élève de 7e fait-il preuve d'esprit critique ? À ces fins, il sera opportun d'établir dans la conception des compétences un réseau clair de descripteurs, c'est-à-dire plusieurs courtes définitions qui permettront à toute personne qui utilise notre système de mieux saisir ce qu'une compétence donnée englobe.

[31] PERRENOUD, Philippe. « L'école saisie par les compétences », « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins, Québec, 9-11 décembre 1998, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html

Nous devrons varier ces descripteurs en fonction de l'année d'étude concernée. En effet, il est naturel que des attentes plus élevées soient fixées pour un élève de 3e que pour un élève de 7e. De son côté, l'enseignant attachera des indicateurs aux descripteurs. Ces indicateurs seront l'expression des conditions qui permettent de juger si l'apprenant a ou non fait usage d'une compétence donnée en mettant en pratique les descripteurs qui y sont rattachés. Cela offrira à l'enseignant la possibilité d'exprimer sa conception d'une compétence, mais dans un cadre clairement défini. En reprenant notre précédent exemple de l'esprit critique, un tableau sommaire pour éclaircir un des descripteurs de l'esprit critique dans le cadre d'une dissertation dialectique ressemblerait à ceci, en nous concentrant sur l'unique aspect de l'introduction :

Compétence	**Descripteur**	**Indicateur**
Esprit critique	L'élève comprend un problème donné.	L'élève a su reformuler la problématique en ses propres mots lors de l'introduction.

L'enseignant : ses activités en cours et leurs indicateurs

La liberté ainsi accordée à l'enseignant doit également l'être pour l'élève, dans une certaine mesure, puisque pour un même problème donné par l'enseignant, un élève peut avoir recours à plusieurs réponses. Dans le cadre de la grammaire, certes, il y a souvent une réponse unique, mais s'il s'agit d'un exposé ou encore d'une réponse à une question sur un texte, l'enseignant doit prendre en compte une multitude de possibilités.

D'ailleurs, il est opportun de proposer aux élèves des activités assez ouvertes pour permettre un large éventail de solutions possibles. Dans son ouvrage *Studyguide for Children's Thinking*, Siegler[32] déclare que « *greater initial variability of strategy use often predicts greater learning* ». Toujours dans une approche socio-constructiviste, il va de soi que l'élève profitera des autres solutions proposées par ses camarades de classe pour élargir son champ de vision. Ainsi, il pourra construire un catalogue vaste de méthodes, et avec le temps il apprendra à choisir celle qui est la plus efficace pour lui. Une même solution n'est pas toujours la plus avisée dans le cadre

[32] Coulet, par l'intermédiaire de l'article précédemment cité, nous sensibilise à ce travail.

de problèmes semblables, et cette variation de solutions défendue en classe ne peut que sensibiliser l'élève aux nuances de différentes approches et le faire évoluer dans sa méthodologie.

Pour résumer, avec l'aide des compétences du XXI^{e} siècle, l'enseignant aura donc pour tâche de formuler un cadre d'activité clair qui vise à fixer un but à atteindre, et d'autre part, il devra pouvoir rendre compte des ressources mobilisées par l'apprenant afin d'atteindre ce but préalablement fixé. En établissant un ensemble de descripteurs des compétences, nous pourrons constater l'évolution individuelle de chaque élève au sein de notre ensemble de compétences. Dans la pratique, l'enseignant établira des indicateurs liés aux descripteurs préformulés, et ces indicateurs seront profondément ancrés dans les buts à atteindre dans le cadre de l'activité qu'il a proposée. De cette façon, chaque enseignant disposera d'un même système de compétences et descripteurs de base pour chaque année d'étude, mais au lieu de se perdre dans des indicateurs, il les établira lui-même pour son activité. Avec l'expérience de ce système, l'enseignant créera peu à peu un ensemble d'activités clairement construites et documentées, qu'il pourra sans problème partager avec ses collègues. De son côté, l'élève pourra parfaitement saisir quels aptitudes et comportements sont attendus de sa part, puisqu'il aura pu voir et intégrer ces tableaux.

Un constat devrait doucement s'imposer : même en construisant ces tableaux, nous n'avons pas vraiment le temps de nous pencher sur les résultats de chaque élève, individuellement, et de l'accompagner. Dans ce souci de véritablement nous tourner vers l'élève, un encadrement personnalisé s'avère pourtant nécessaire, afin de pouvoir guider l'élève dans la compréhension des compétences qui lui sont demandées, et d'assurer par là même qu'il comprend bien quel est, pour lui, l'état actuel d'appropriation de chaque compétence. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrons promouvoir ses compétences et nous assurer qu'elles sont bien assimilées par l'apprenant. Il nous faudra trouver une solution à ce problème de temps.

L'individualisation par l'évaluation formative et l'auto-évaluation

Nous avons déjà abordé brièvement notre évaluation normative classique auparavant : elle est de plus en plus problématique dans le cadre d'un système de compétences. Elle est souvent un frein à l'apprentissage réel de l'élève. En effet, elle ne vise qu'à quantifier et réguler

la réussite scolaire, sans prendre en compte l'estime de soi de l'élève et les évolutions cognitives qu'il réalise en classe. L'élève risque alors de se focaliser sur l'obtention de la moyenne et le passage en classe supérieure, « au détriment de l'acquisition des connaissances, des compétences et de la culture »[33], comme le fait remarquer Agnès Florin. Elle met également en avant les « craintes » ainsi générées auprès de l'élève, ce qui rejoint notre constat ultérieur d'une peur du français. Elle constate que nos pratiques actuelles contribuent à renforcer « la comparaison sociale », « la fabrication de hiérarchies d'excellence » et « l'échec scolaire »[34].

Elle cite le travail de Gérard Scalon[35] qui sensibilise au fait que notre évaluation se doit d'encourager la responsabilisation et l'autonomie des élèves, car ils doivent acquérir des compétences complexes qu'une évaluation par une simple note ne peut réellement ni mettre en avant, ni même rendre perceptible.

Deux moyens permettent de contrer cet état de fait. D'une part, l'enseignant doit mettre sur pied des évaluations qui prennent en compte les compétences nécessaires à l'élève et fonctionnent en parallèle aux systèmes traditionnels de notation, sans que ces évaluations se montrent punitives envers l'élève. Les compétences du XXI^{e} siècle sont un système d'évaluation formative et un accompagnement, non une condition de réussite. Il ne s'agit donc pas de remplacer les notes traditionnelles par des compétences, mais de permettre de juxtaposer à la note un ensemble de compétences qui guide efficacement l'élève dans son apprentissage. D'autre part, nous pouvons également proposer à l'élève un système d'auto-évaluation. Ceci permettra de développer le concept de soi de l'élève. Cette évaluation formative double ne peut qu'amener l'élève à se rendre compte de ses capacités cognitives réelles et à y travailler consciemment, à promouvoir une seine responsabilisation, là où notre système éducatif actuel sous-entend encore trop un travail inconscient de l'élève, peut-être parce qu'il est difficile de le saisir par des mots.

---

[33] FLORIN, Agnès. « Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation » *in bulletin de psychologie* n° 411, janvier-février 2011, p.23

[34] *Ibid.*

[35] SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2007

Comme le déclare judicieusement Hadji, « il est certainement très utile d'ouvrir les yeux des enseignants. Ne serait-il pas plus utile d'ouvrir les yeux des élèves eux-mêmes ? »[36]. Cela permettrait en tout cas d'élargir le champ d'action de notre évaluation formative. Viser une évaluation formative double, par compétences et auto-évaluation, servirait à mettre en avant, aux yeux de l'élève, les évolutions de son apprentissage et les avancements constatés dans ses compétences, ce qui correspond aux critères de documentation du développement des compétences défendus par Jacques Tardif[37].

Notre système, ainsi présenté, peut laisser entendre qu'il sera très nuancé, complexe, voire même décourageant pour toutes les parties concernées par la quantité de travail d'appropriation qu'il exige. Il nous faut éviter cela à tout prix, ou il sera mort dans l'œuf. Une exigence envers notre système de compétences du XXIe siècle se dégage naturellement : il devra être assez simple et intuitif. En plus, les élèves que nous accueillerons en classe de 7e auront déjà bien d'autres soucis. Arriver dans un nouveau bâtiment, intégrer le fonctionnement du lycée, apprendre à travailler avec l'iPad, apprendre à connaître leurs nouveaux camarades de classe et leurs enseignants, voilà déjà plusieurs exemples de soucis auxquels sont confrontés les élèves. Ajouter le système des compétences du XXIe siècle à cette quantité de nouvelles données plus que conséquente risquera de provoquer une surcharge d'informations pour l'élève dès son arrivée et il décrochera rapidement. Une réaction compréhensible serait que l'élève se concentre d'abord sur ses besoins fondamentaux, et délaisse complètement l'aspect des compétences du XXIe siècle, puisqu'il a d'autres priorités. Nous rechercherons donc la simplicité.

L'utilité d'un tel système est à présent claire, mais en quoi est-ce qu'il pourra particulièrement améliorer les conditions d'apprentissage du français ?

[36] HADJI, Charles. *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, ESF Editeur, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997

[37] TARDIF, Jacques. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement,* Montréal, Chenelière Éducation, 2006

3. Pourquoi apposer au cours de français un ensemble de compétences ?

Les compétences transversales au secours des compétences disciplinaires

Les compétences disciplinaires langagières traditionnelles développées dans notre système scolaire se définissent, comme les divers programmes les nomment couramment[38], par quatre champs distincts : la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, la compréhension de l'oral et l'expression orale. Au sein du système éducatif luxembourgeois, en fonction de l'année d'étude visée, d'autres compétences viennent s'y ajouter. En 7eC par exemple, il y a également la « réflexion sur le fonctionnement de la langue », le « lexique », ainsi qu'une « initiation à la littérature ». Il s'agit ici de compétences propres à la langue, que l'on retrouve aussi bien en français qu'en allemand, anglais ou toute autre langue. Mais le système qu'il nous faut définir doit allier aux compétences disciplinaires des compétences transversales, applicables à tout moment et à toute branche, et qui serviront l'élève dans la vaste majorité de ses projets d'avenir.

La raison qui nous pousse à viser des compétences transversales, plus universelles et applicables à une multitude de problèmes et situations, est que sensibiliser les élèves à ces compétences générales permettra de donner un sens à leur apprentissage. Par exemple, au lieu de simplement expliquer ce qu'est une dissertation, autant expliquer à l'élève, dès le début, que cet exercice lui servira à structurer sa pensée et la compétence qu'il développera ainsi se montrera précieuse dans ses discussions avec ses amis, ses parents, lui facilitera sa vie future en lui permettant de savoir exprimer son point de vue. Nous pouvons même aller puiser dans la vie quotidienne de l'élève et lui indiquer que bien argumenter augmente ses chances de convaincre ses parents qu'il doit absolument aller à telle ou telle fête samedi soir. Cela paraît élémentaire, mais dans l'enseignement quotidien, ces exemplifications sont souvent oubliées, parce qu'après tout elles vont de soi, mais à nos yeux uniquement, et non à ceux de l'élève.

Dans le paragraphe précédent, « la compétence qu'il développera » est une appellation qui reste vague. Il va nous falloir établir un ensemble de compétences que nous pourrons sans cesse mettre en relation avec le contenu de nos cours. Dans le cadre du document *Cadre*

[38] https://ssl.education.lu/eSchoolBooks/QuickSearch.aspx#-1null

européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)[39] datant de 2001, le Conseil de l'Europe définit également ce que sont les « compétences générales », qui « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières »[40]. Donc, nos compétences du XXI^{e} siècle devront être assez générales pour être applicables à toutes les situations d'apprentissage rencontrées en cours.

Le *CECRL* avait posé cette question primordiale : « Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? »[41]. Pour notre système luxembourgeois, peut-être nous concentrons-nous trop sur la compétence linguistique, donc le lexique, la phonétique, la syntaxe, en d'autres mots, tout ce qui relève du fonctionnement de la langue. Nos élèves devraient être bien plus sensibilisés à une compétence sociolinguistique, qui a donc trait à la dimension socioculturelle de la langue. Cela devrait être facilité par l'habitude qu'ont nos élèves de jongler entre diverses dimensions socioculturelles dans leur communication avec leurs camarades de classe et d'école.

Finalement, quel est le but ultime de l'école ? Il me semble que c'est d'accompagner l'élève dans un apprentissage qui lui permettra de faire face aux défis posés par la vie d'adulte. Voilà pourquoi nous proposons des savoirs qui nous paraissent indispensables ou utiles. Mais pour pouvoir faire face à tous les défis futurs, l'élève devra se montrer « compétent », c'est-à-dire qu'il devra avoir fait siennes des attitudes qui lui permettent d'affronter jusqu'aux situations les plus inattendues, non-prévues par le système éducatif. Si nous pouvions mettre en place un tel système, cela balayerait en partie l'argument que l'école a intrinsèquement un temps de retard sur ce qui se passe en réalité, car elle ne peut prévoir l'avenir de l'apprenant : quelle sera sa réalité dans quelques années, quand il quittera l'école ? D'un côté, nous devons préparer l'élève au prévisible, et de l'autre prévoir l'imprévisible et lui offrir un bagage adéquat. Ainsi l'élève sera préparé à progresser de façon satisfaisante dans sa vie d'adulte, que ce soit au niveau professionnel ou personnel. Je crois que l'enseignement du français au Luxembourg n'éclaircit souvent pas assez son rôle primordial dans la préparation de l'avenir de l'élève. Il nécessite

[39] https://rm.coe.int/16802fc3a8
[40] *Ibid.*, p.15
[41] *Ibid.*, p.4

aujourd'hui d'être plus transparent dans ses intentions premières. Les compétences du XXIe siècle lui offriront un moyen de réaliser cela.

Un objet d'étude souvent « invisible pour les yeux » et « le cœur »

Pour autant, ce n'est pas notre façon d'enseigner qui est seule coupable. Trop souvent, l'élève privilégie le savoir transmis par son enseignant, et laisse quelque peu tomber l'objet vers lequel est tourné ce savoir. Par exemple, l'enseignant a donné cours sur une œuvre littéraire : si l'apprenant apprend ce qu'il a vu en cours, il pourra réussir à avoir une bonne note, même si à aucun moment il ne s'est vraiment intéressé à l'objet lui-même sur lequel l'enseignement a porté. Ainsi, un nombre conséquent d'étudiants nous avouent avoir eu une note suffisante alors qu'ils n'ont « même pas lu le livre », ou « écouté la chanson ».

Conséquemment, l'élève ne s'est pas investi dans l'objet d'étude, et il n'a mis en avant aucune véritable autonomie ou compréhension, il ne fait que reproduire les savoirs vus en cours. Cela est utile dans certains contextes, par exemple la grammaire. Mais puisque les élèves constatent qu'ils peuvent continuer à réussir sans devoir s'investir outre mesure dans la matière, on ne peut les blâmer de procéder de la sorte. Nous l'avons tous fait par le passé face à une matière que nous n'appréciions pas.

Nous en connaissons le résultat : après coup, les élèves perçoivent la matière comme peu intéressante, ne lui reconnaissent aucune réelle utilité en dehors du cadre scolaire, en sont complètement déconnectés. À quoi bon avoir compris, après les explications de l'enseignant, ce que signifie la phrase « On ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux »[42], si on n'a pas, au préalable, découvert la phrase par soi-même, dans son contexte, ressenti son sens après avoir réfléchi à la relation entre le petit prince et le renard ? Tout le monde peut apprendre par cœur les réponses élaborées en classe, mais qu'est-ce que cet apprenant aura réellement appris qui lui servira dans sa vie future, hormis une chouette petite citation ? En quelque sorte, une relation triangulaire devrait se former entre l'enseignant, l'apprenant, et l'objet d'étude, mais la relation entre objet et apprenant est souvent absente.

[42] SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*, Gallimard, Collection : Folio Junior, 2007 [1ère éd. 1943]

Par cette absence de relation à l'objet, l'apprenant ne tire aucun plaisir et aucune satisfaction de l'enseignement qui lui a été proposé. Donc, c'est cette relation que nous devons viser à rétablir, car l'élève n'en comprendra que bien mieux l'enseignement promulgué, et ce n'est que comme ça qu'il se montrera finalement compétent, apte à progresser par ses propres moyens. Comment amener l'élève à reconnaître les intentions profondes de notre enseignement ? Comment associer le français à un plaisir de la découverte, alors que souvent le principal souci de l'élève et de ses parents est la réussite ?

Vers une pédagogie de la réussite

Ne perdons pas de vue que nos systèmes éducatifs modernes doivent reposer sur un enseignement de masse, qui postule que des élèves d'un même âge doivent présenter un ensemble de savoirs et de compétences similaires. Pour ceux qui ont de l'avance, de plus en plus de moyens de s'épanouir sont mis à disposition, mais pour ceux qui ont du retard, il ne reste souvent que l'échec, traduit par exemple par un redoublement. Ceci a évidemment un profond impact psychologique sur l'élève surtout, mais aussi sur ses proches. Et pourtant, il va sans dire que même l'élève qui, dans le pire des cas, redouble, présente certaines capacités qui ne sont pas toujours mesurables par des notes dans telle ou telle matière.

L'enseignement des langues est particulièrement touché par ce phénomène, puisque l'élève débute son apprentissage dans sa langue maternelle, et si celle-ci ne correspond pas à la langue d'usage à l'école, l'élève est particulièrement soumis à une injustice sociale. Il est alors de la responsabilité des enseignants de langues de pallier ces injustices au plus vite, une tâche souvent vouée à l'échec.

Afin d'améliorer les chances des élèves, il est primordial de diriger notre enseignement vers un système qui le met plus en valeur, et qui permet aux élèves de se sentir à l'aise dans leur cheminement. Voilà pourquoi une pédagogie de la réussite peut se montrer utile.

Il ne s'agit ici aucunement de promouvoir un nivellement vers le bas. Au contraire, les attentes doivent rester similaires, mais l'environnement d'apprentissage doit être révisé afin de favoriser le processus d'apprentissage. Un élève démotivé ne va pas nécessairement faire preuve de force de caractère et se ressaisir. Au contraire, il risque fortement de s'enfoncer davantage.

Encore une fois, en français, nous le voyons bien. Il est rare qu'un élève qui a enchaîné plusieurs notes insuffisantes se reprenne, au contraire, souvent sa situation se dégrade, car certains savoirs nécessaires à la compréhension de la nouvelle matière sont absents, et l'élève a un sentiment d'incompétence.

Nous ne pouvons abolir les notes pour autant, elles représentent un indice clair de classification et permettent d'orienter l'élève vers une voie qui lui correspond. Et sans échecs, les réussites perdent leur sens. Les compétences du XXI^{e} siècle peuvent redresser les côtés négatifs de l'évaluation sommative, quelque peu pallier le sentiment d'incompétence auquel l'élève doit parfois faire face. Elles se doivent de mettre en avant les forces de l'élève, indépendamment de la note obtenue. Cette évaluation supplémentaire pourra possiblement permettre de rassurer les élèves et les amener à mieux se considérer, à valoriser leurs intelligences. Une telle mise en valeur peut provoquer une augmentation de la motivation et des performances de l'élève, même au niveau de ses futures notes.

Nous le constatons aisément, la volonté de mettre en place un réseau de compétences du XXI^{e} siècle demande une multitude de dispositifs afin d'assurer son succès et pose la question de comment nous pourrons répondre à des attentes aussi variées et nécessaires. La suite de ce travail proposera d'éclairer les réponses qui ont été apportées face à ce questionnement d'une part au sein du LESC, et d'autre part par moi-même dans mon cours.

À la lumière des constations réalisées jusqu'à présent, il est clair que l'enseignement du français au Luxembourg se voit confronté à une image néfaste de la part des élèves et de leurs parents, mais aussi de la société luxembourgeoise en général. Il nous faut donc remédier à cette image négative et redorer le blason d'une matière souvent mal comprise par ses apprenants.

Afin de réaliser cela, les compétences du XXI^e^ siècle représentent un moyen opportun. Mais ce système de compétences devra répondre à une multitude d'attentes essentielles, un cahier de charges indispensable à son succès et vital pour sa mise en pratique quotidienne. Au fil de ce chapitre, les onze critères suivants ont été dégagés :

1. Les compétences devront unir savoir et savoir-faire.

2. Elles uniront une dimension cognitive et sociale, en se fondant sur une approche de *rules*, *knowledge* et *skills* (règles, connaissances et habiletés).

3. Elles mettront en avant les talents respectifs de chaque élève.

4. Elles seront assez générales pour permettre à chaque enseignant d'y greffer ses attentes et perspectives pédagogiques propres.

5. Elles faciliteront le partage de séquences entre les enseignants, par des tableaux clairs qui en rendent la compréhension aisée.

6. Les descripteurs attachés à chaque compétence les ancreront dans la pratique.

7. Elles répondront au problème de temps qui se pose face à un programme et à des obligations déjà bien fournies.

8. Elles proposeront un système qui évite les complications inutiles, l'appareil qui le régit sera simple à aborder.

9. Elles rétabliront le lien entre apprenant et objet d'étude.

10. Elles favoriseront la création d'un environnement propice à l'apprentissage.

11. Elles prépareront l'élève aux défis de la vie d'adulte et mettront en valeur son rôle dans la société future.

II. Intégration des compétences à la vie lycéenne

Rappelons la question centrale traitée par ce travail, comment devons-nous changer l'enseignement du français afin qu'il puisse au mieux préparer nos élèves à leur vie future et répondre à leurs besoins ?

Afin de répondre à cette question et d'atteindre les buts que nous venons de fixer lors de la partie précédente, il nous faudra en premier lieu considérer les compétences du XXI^{e} siècle dans leur globalité, sans, pour l'instant, les appliquer au cours de français. Cette introspection est nécessaire à la compréhension des enjeux des compétences du XXI^{e} siècle. Par conséquent, nous nous concentrerons d'abord sur la genèse de ces compétences par les différents acteurs qui ont porté le projet, une préparation qui aura pris environ deux ans à compter de ma participation active au projet. En effet, dès les balbutiements du projet en 2016, il était primordial de fournir un travail en amont conséquent et exhaustif, sans quoi l'introduction de ces compétences et la réussite de ce système auraient souffert.

À la suite de ces efforts de préparation, il nous fallait introduire les compétences aux élèves, pour qu'ils les comprennent au mieux et cernent bien leur utilité. Rester parfaitement clairs dans notre approche était la condition *sine qua non* pour assurer une adoption des compétences par l'ensemble de la communauté scolaire. Nous pencher en second lieu sur cette phase d'adoption nous permettra dans la suite de ce travail de décrire au mieux leur utilisation dans le cadre du cours de français. Donc, en ce sens, ce chapitre s'éloigne effectivement quelque peu du cours de français et décrit les compétences dans leur globalité.

A) Genèse des compétences du XXIe siècle

Afin de présenter au mieux la genèse de ce projet ambitieux, il est opportun d'établir d'abord un historique détaillé. À la suite de cet historique, nous aborderons les différentes compétences retenues et les définirons clairement. Dans cette perspective, j'ai jugé utile de les diviser en trois sous-catégories, le savoir-faire, le savoir-vivre et la sphère créative. Cette subdivision n'a pas été retenue par le groupe de travail, mais elle est utile afin de cerner au mieux les compétences du XXIe siècle et de rapprocher leur logique de l'esprit pédagogique défendu dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

1. Historique du projet

Travail préalable sur l'élaboration du lycée

Pendant l'année 2014, avant même que je ne participe au projet[43], Monsieur Jean Billa, en ce temps futur directeur du LESC, a effectué des recherches personnelles sur les sujets et options qui définiraient l'identité du futur lycée. En avril 2014, il fait parvenir au ministre de tutelle une « Note relative à la création d'un lycée à Clervaux », note dans laquelle il souligne dès la première page que « le lycée s'inscrit dans le courant socioconstructiviste avec l'idée que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être se construisent en échange et en interaction … ». À ce moment il n'est pas encore question de compétences du XXIe siècle, mais il est annoncé que dès septembre 2014 commencera une réflexion sur la « construction et [la] définition de l'orientation pédagogique du lycée »[44]. Jean Billa fournira en juillet 2014 une version approfondie et revisistée de ce premier document[45]. Notons qu'il y est également déjà question d'un coach qui encadrera

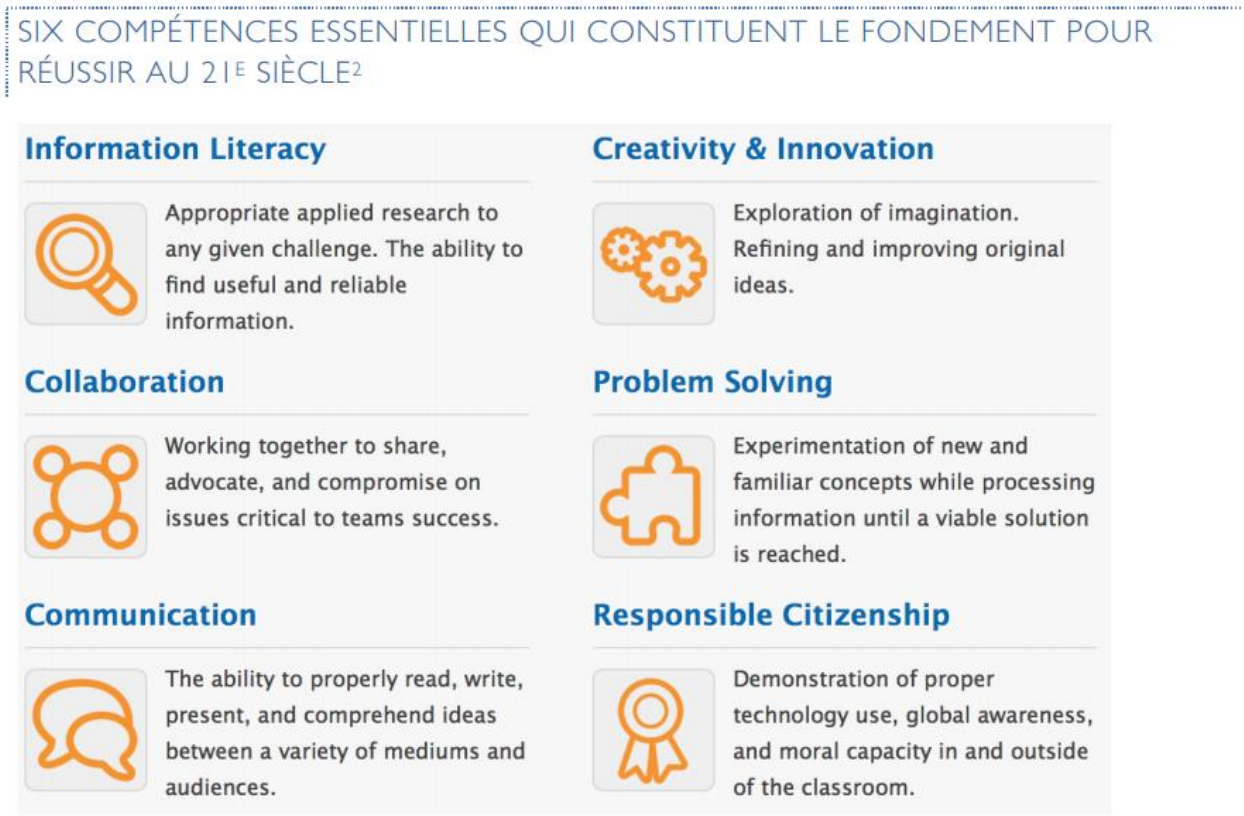
[43] J'ai fait connaître mon désir de participer au projet en mai 2016, et dès la fin de cette même année, le travail en groupes a commencé, ce qui a marqué le début de mon engagement actif.

[44] BILLA, Jean. « Note relative à la création d'un lycée à Clervaux », p.3

[45] BILLA, Jean. « Lycée à Clervaux : un lycée d'échange, d'interaction et d'engagement »

l'élève, un concept que nous présenterons dans la suite de ce travail, et qui aura servi, en plus d'autres moyens, à présenter les compétences du XXIe siècle aux élèves.

Dès les mois de mai, juin et juillet 2016, un nouveau document est rédigé par Jean Billa[46]. Ce document, nommé « id identité », est d'une importance primordiale pour les compétences du XXIe siècle, car il trace l'origine des dix compétences à suivre et que notre lycée a adoptées. Après avoir expliqué le besoin de mettre en place un système réactif qui permet à l'apprenant de se préparer aux défis du XXIe siècle, ce document présente une première esquisse de compétences[47], en donnant pour source le site internet https://www.skills21.org/ :



À la page suivante de ce document, Jean Billa annonce que le LESC se concentrera « transversalement sur la créativité, l'innovation, l'entrepreneuriat, la collaboration, la communication, le caractère, la pensée critique, la résolution de problèmes, la culture et la

[46] BILLA, Jean. « id identité », mai 2016
[47] *Ibid*, p.4

citoyenneté éthiques, la littératie informatique, numérique et médiatique »[48]. Cette première version se fonde sur la description de compétences établie par l'organisation « C21 Canada »[49]. Le document « id identités » introduit également pour la première fois la tête pensante[50] qui accompagnera dès lors toute représentation des compétences du XXIe siècle :



[48] *Ibid*, p.5
[49] http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/11/Shifting-Minds-Revised.pdf, p.10-12
[50] Propriété intellectuelle de Jean Billa

En décembre 2016, Jean Billa rédige un nouveau document intitulé « cr cadre de référence »[51]. Il y défend l'importance de promouvoir l'espace culturel et artistique, une prise de position primordiale pour assurer la pérennité du cours de français et mettre en avant l'importance de la littérature que nous enseignons. Il y exprime également une idée très proche de mes convictions personnelles, et qui m'aura motivé à m'investir dans ce projet des compétences du XXIe siècle :

> « Au Lycée Edward Steichen, il ne convient pas d'abandonner les matières conventionnelles au profit de ces compétences, mais plutôt de compléter la pédagogie existante dans le but d'offrir aux élèves un mélange de connaissances du contenu, des compétences spécifiques, d'expertises et de littératies (un terme emprunté à l'anglais). Dès lors, le Lycée Edward Steichen continue à transmettre les savoirs des générations précédentes tout en aidant les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents et outillés, et ceci pour affronter avec succès les défis et exploits du 21e siècle. »[52]

Lors de mon introduction à ce travail, j'avais posé plusieurs questions qui devaient donner un point de départ à la réflexion sur l'état actuel de l'enseignement du français et son futur. Je me demandais si la langue française était peu à peu dépassée par les sciences et la langue allemande ou anglaise, si son enseignement était réellement encore une priorité pour l'élève luxembourgeois du XXIe siècle. La grammaire et la littérature sont-elles des éléments dépassés face aux besoins réels des élèves ? Devons-nous encore les enseigner, les présenter autrement, ou continuer comme nous l'avons fait par le passé ? Il me semble que la citation précédente apporte des éléments de réponse à ce questionnement qui correspondent à mes intimes convictions : la langue française est toujours un élément indispensable dans l'éducation d'un futur citoyen critique, et sa richesse culturelle ne peut que nourrir le développement intellectuel de l'élève. Et il est rassurant de voir un lycée défendre ce point de vue aussi clairement. Voilà

[51] BILLA, Jean. « cr cadre de référence », décembre 2016
[52] *Ibid*, p .9

pourquoi il était opportun de tenter d'apporter un enseignement différent et plus moderne au sein de ce lycée, en se fondant sur ces compétences du XXIe siècle.

Groupes de travail concernés et membres

Désireux de m'investir dans ce nouveau projet, je n'ai pu qu'être intéressé par la mise en place d'un nouveau lycée à Clervaux. En mai 2016, j'ai ainsi contacté Jean Billa, actuel directeur du LESC. Après plusieurs mois de planification, cinq groupes de travail ont été formés, en plus du groupe de pilotage du Lycée Edward Steichen. Le premier groupe s'occupait des MITIC[53]. Le deuxième était celui en charge des compétences du XXIe siècle. Le troisième groupe avait pour principale tâche la journée continue. Le quatrième s'occupait de l'orientation des élèves. Le cinquième et dernier groupe s'attaquait au sujet du « *family learning* ».

Je me suis porté volontaire afin de travailler dans le deuxième groupe, celui des compétences du XXIe siècle. Dans la suite de ce travail, il sera fait référence au groupe en charge des compétences du XXIe siècle par le diminutif « groupe C21 ». Il comptait en cette fin d'année 2016, en plus de moi-même, les membres suivants :

- Max Wolff (professeur de sciences, inspecteur luxembourgeois des Écoles européennes)

- Björn Weis (chargé d'éducation/écologie)

- Claude Hentz (professeur candidat en éducation physique et sportive)

- Carlo Neuman (chargé de cours/histoire)

- Yves Schintgen (instituteur d'enseignement préparatoire)

- Werner Becker (maître d'enseignement technique en électrotechnique)

- Marc Heitz (chargé d'éducation/menuisier)

- Xavier Pierlot (maître d'enseignement technique en électrotechnique)

- Jeff Bourgraff (professeur d'allemand)

[53] Médias, images, technologies de l'information et de la communication

Certains de ces membres ont rejoint le projet du LESC en cours de route, l'ont abandonné, ou d'autres encore se sont intéressés à d'autres sujets et groupes. Au début de l'année 2018, cet ensemble d'acteurs resterait dès lors le même jusqu'à la fin de l'élaboration du projet C21 et il comptait les membres suivants, encore une fois en plus de moi-même :

- Claude Lagoda (formateur d'adultes en enseignement théorique dans la spécialité mécanique)

- Roland Etienne (professeur de physique)

- Claude Hentz (professeur d'éducation physique et sportive)

- Yves Schintgen (instituteur d'enseignement préparatoire)

- Stephan Schmitz (instituteur d'enseignement préparatoire)

- Max Wolff (professeur de sciences, inspecteur luxembourgeois des Écoles européennes)

Les différents groupes recevaient une ou plusieurs missions de la part du groupe de pilotage[54], et devaient par la suite lui présenter leurs résultats. Ce groupe de pilotage a également connu certains changements au fil des mois et années. Preuve en est qu'il compte actuellement vingt membres, dont moi-même[55].

Méthode de travail

Lors de chaque réunion, nous avons défini plusieurs chantiers sur lesquels travailler. Chaque membre recevait une tâche à réaliser pour le prochain rendez-vous. Lors de la réunion suivante, nous présentions chacun nos conclusions, les apports étaient discutés, et ceux jugés

[54] Afin d'être exhaustif, voici sa composition en date de l'année 2016 :
- Jean Billa (Directeur)
- Claude Huss (Directeur adjoint)
- Stéphanie Bracquez (Attachée à la direction)
- Guy Ansay
- Romy Karier
- Tom Schaack
- Daisy Schildermanns
- Björn Weis
- Max Wolff

[55] https://www.lesc.lu/pedagogie-gropil/

utiles étaient inclus à un compte rendu qui était par la suite présenté au groupe pilote par Max Wolff et Björn Weis, plus tard également par Claude Lagoda.

Logiquement, par mes études et ma spécialisation, j'ai également veillé à m'occuper des formulations en français, des corrections et des traductions, et j'ai rédigé certains textes pour le compte du groupe, comme par exemple la présentation de notre travail à mettre en ligne sur le site officiel du lycée, en coopération avec Max Wolff[56]. De plus, puisque le LESC héberge également plusieurs classes ancrées dans l'École Européenne, il était primordial de traduire notre travail en français afin de le rendre accessible aux collègues francophones. Au fur et à mesure de l'avancement du travail et surtout de l'approche de la date d'ouverture du lycée, les réunions sont devenues plus fréquentes, passant par exemple d'un rythme mensuel à un rythme bimensuel, et plus si nécessaire.

En 2016, afin de débuter notre travail, le groupe de pilotage nous a fourni un certain nombre de documents, parfois issus de règlementations d'autres pays comme la Finlande ou le Canada[57], une littérature nécessaire afin de nous familiariser au concept de compétences et de nous inspirer pour le travail à venir. En plus de cela, nous avons reçu dès le début la « tête pensante »[58] présentée plus haut qui inclut les dix compétences du XXIe siècle. Nous n'avons donc pas établi ces compétences nous-mêmes, mais notre tâche à réaliser était de définir clairement ces compétences et de produire les supports nécessaires à leur implémentation dès la rentrée de l'année scolaire 2018/2019.

Ces dix compétences sont les suivantes :

- la résolution de problèmes

- la pensée critique

-la créativité

[56] Cf. Annexe 2 « Présentation du GT2-C21 »

[57] Cf. Annexe 3 « Exemples de documentation mise à disposition du groupe C21 afin d'aborder les compétences du XXIe siècle »

[58] Cf. Annexe 4 « Tête pensante des compétences du XXIe siècle »

- l'innovation

- la collaboration

- le caractère

- la littératie

- la communication

- l'entrepreneuriat

- la culture et la citoyenneté éthiques

Le groupe de pilotage a toujours tenu à ce que le projet des compétences du XXIe siècle soit mis en avant dans la présentation de notre nouveau lycée, comme en témoigne par exemple la première page d'un document qu'il a réalisé afin de présenter le lycée[59]. Il y est clairement annoncé que « les stratégies éducatives du lycée privilégieront le renforcement des compétences spécifiques au 21e siècle. »

Nous n'allons pas ici davantage nous concentrer sur le cheminement détaillé de ce travail, car par la quantité de réunions différentes et leurs détails, cela serait une tâche longue et laborieuse nous éloignant de l'objet premier de ce travail, l'intégrations des compétences du XXIe siècle au cours de français. Afin de pouvoir tout de même rendre compte du déroulement d'une telle réunion, analysons brièvement celle qui a eu lieu en date du 8 juin 2018, d'une durée d'approximativement deux heures. Claude Hentz a d'abord présenté une proposition de représentation des compétences par un diagramme en toile d'araignées au recto d'un prototype de bulletin des compétences du XXIe siècle, et le verso reprenait les explications simplifiées des compétences que j'avais préparées. Roland Étienne a poursuivi en exposant les descripteurs qu'il avait établis et nous les avons discutés et remaniés[60]. À la fin de la réunion, chacun des membres s'est vu attribuer une nouvelle tâche pour la réunion suivante qui aurait lieu le 21 juin. Claude Lagoda devrait finaliser un document de présentation reprenant le travail accompli lors des mois

[59] Cf. Annexe 5 « Une identité propre »
[60] Cf. Annexe 7 « *Kompetenzenstufenraster* »

précédents. Yves Schintgen et Stephan Schmitz développeraient un concept de valorisation de l'image de soi de l'élève et réfléchiraient à la mise en pratique des compétences en voie préparatoire. Moi-même, je corrigerais le document de présentation et préparerais une synthèse. Chacun de nous s'occuperait de finaliser les descripteurs que nous avions pris en charge.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Lors de ce travail d'élaboration des compétences du XXIe siècle, le vocabulaire utilisé est resté très proche de celui qui est d'usage dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. D'une part, ce document est difficile à contredire, même si certains croient y reconnaître une limitation des libertés de l'enseignant. Cependant, il en est finalement un peu comme de l'élève qui s'essaye pour la première fois à l'exercice de la dissertation dialectique : il pense au début que c'est un modèle restrictif, mais découvre peu à peu qu'il est libre dans sa pensée. Elle devient plus claire en lui imposant un cadre précis.

D'autre part, le CECRL reste aujourd'hui le standard absolu auquel nous devons nous tenir afin de faire progresser nos enseignements du français au Luxembourg dans un esprit de conciliation de la méthodologie dans l'enseignement européen. Cela amène un avantage supplémentaire : expliquer les compétences du XXIe siècle à un non-initié s'avère plus facile lorsque les personnes en contact partagent le savoir commun d'un document que la large majorité des enseignants connaît. J'ai choisi de subdiviser les compétences que nous avons définies en trois sous-catégories, le savoir-faire, le savoir-vivre et la sphère créative. Ces dénominations sont proches des quatre catégories nommées par le CECRL, c'est-à-dire « les savoirs, ou connaissances déclaratives », « les habiletés et savoir-faire », « les savoir-être » et « les savoir-apprendre »[61]. Encore une fois, cette subdivision n'a finalement pas été retenue ni par le groupe C21, ni par le groupe pilote, mais elle facilite la compréhension des compétences et permet de tirer des parallèles avec le CECRL.

À la suite du travail réalisé par les deux groupes qui se sont essayés aux compétences du XXIe siècle, Max Wolff a pu proposer un cadre de référence pour le développement des

[61] *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, pp.16-17

compétences[62]. Au sein de ce cadre de référence, les compétences du XXIe siècle ont été définies par un nombre de descripteurs. Évidemment, les définitions que je vais proposer ici sont fortement inspirées de ce document, puisque j'ai participé à sa création et qu'il reflète ainsi le travail que j'ai personnellement investi dans ce projet des compétences du XXIe siècle.

2. Le savoir(-faire)

Il est aujourd'hui plus que jamais important de mettre en avant des compétences liées au savoir-faire. En effet, Jean-Claude Michéa a introduit un concept de « progression de l'ignorance[63] », tendance qu'il nous faut, si effectivement elle est bien réelle, contrer à tout prix, et qui représente en un certain sens le combat quotidien de l'enseignant. En fait, il ne s'agit pas d'une perte complète des compétences liées au savoir, mais plutôt de la dégradation et du dérèglement de celles-ci. Voilà pourquoi il est primordial de mettre en avant ce savoir-faire et d'encourager son développement dans notre travail quotidien avec les élèves.

Par savoir-faire, entendons tous les moyens que les élèves peuvent mettre en œuvre afin de faire face aux défis de leur vie actuelle et future. Il s'agit des différents savoirs techniques, de l'informatique, mais aussi des savoirs spécifiques à l'orientation choisie par l'élève. Ils puisent donc dans les matières classiques de l'enseignement, mathématiques, langues, géographie, histoire, biologie, chimie, physique, musique et bien d'autres. Cette sphère comprend deux compétences qui sont la résolution de problèmes et la littératie.

Résolution de problèmes

La compétence de résolution de problèmes décrit l'aptitude d'un élève à chercher des solutions à un problème donné, en mobilisant à la fois les savoirs acquis à travers l'enseignement préalable, mais aussi en combinant ces savoirs. Pour ce faire, l'élève doit d'abord cerner le problème de départ et faire preuve de compréhension. Il doit savoir puiser dans ce réservoir de

[62] Cf. Annexe 6 « Déclinaison des compétences du XXIe siècle »

[63] MICHÉA, Jean-Claude. *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Domont, Climats, 2017 [1e éd. 2006], p. 15

savoirs et choisir ceux qui lui seront les plus utiles dans l'accomplissement de la tâche qui lui est imposée. En parallèle, il saura où et comment rechercher des informations qui sont nécessaires à la résolution du problème.

Une fois le problème résolu, l'élève devra juger de l'efficacité du cheminement qu'il a proposé et améliorer sa méthodologie en conséquence. Ceci l'aidera à prendre des décisions significatives et logiques et encouragera sa créativité.

Cette compétence est sans cesse mise à l'épreuve en cours de mathématiques par exemple, mais elle a aussi son importance dans le cours de français. En effet, l'élève doit pouvoir par exemple réaliser une production écrite narrative en faisant appel aux outils qui lui ont été fournis par l'enseignement promulgué en amont. Dans notre exemple, il s'agirait du schéma narratif ou encore de l'emploi des temps du passé. Il résout donc un problème en activant ses connaissances préalables et doit les mettre en pratique.

Littératie (médiatique)

En premier lieu, la littératie comprend évidemment la capacité à savoir lire. Mais ici, il s'agit pour l'élève également de savoir interpréter le ton sous-jacent à un discours ou à un article, de savoir lire entre les lignes, ou encore de réagir de façon adéquate et réfléchie aux innombrables publicités auxquelles il est soumis à tout instant.

À ceci s'ajoute l'aspect médiatique de la littératie. En effet, l'élève se voit confronté chaque jour aux médias sociaux, il doit comprendre quels courants politiques influencent la presse qu'il consulte, et comment celle-ci cherche à son tour à influencer l'opinion publique. En lisant un article, il reconnaîtra sa construction et ses intentions. Il remettra également en question sa propre utilisation des nouvelles technologies, comme par exemple la tablette et son téléphone portable, qui lui donnent accès à Internet. Il apprendra, par exemple, comment construire un *curriculum vitæ*, comment écrire une lettre ou un courriel et les formes de politesse d'usage.

Il s'agit aussi d'utiliser divers programmes et applications à bon escient, comme *Word*, *Powerpoint*, *Keynote*, *Excel* et bien d'autres encore. Dans ce contexte, il se rendra évidemment

compte de quelle ressource est la plus appropriée afin de réaliser le but qu'il s'est fixé ou qui lui a été imposé par une tâche à utilité pédagogique.

Selon Christopher Lasch, ce qu'il appelle l'« éducation de masse »[64] a d'un côté démocratisé l'éducation, l'a rendue accessible à tous, mais de l'autre, elle a provoqué des dégâts importants. Ainsi, l'éducation se serait embourbée dans une « éducation formelle », qui a eu quatre conséquences désastreuses : Les gens ne sauraient plus utiliser leur langue efficacement, ignoreraient en grande partie l'Histoire, leur esprit de déduction et de logique se serait dégradé, et, enfin, ils auraient du mal à comprendre jusqu'aux textes les plus rudimentaires. Voilà pourquoi nous devons promouvoir la littératie à tout prix.

Remarquons qu'au sein du LESC, deux appellations sont d'usage pour cette compétence. Alors qu'elle avait initialement été nommée simplement « littératie », l'adjectif qualificatif « médiatique » lui a été ajouté. Personnellement, je préfère laisser l'adjectif de côté, pour la simple et bonne raison que la compétence en devient trop spécifique et trop attachée au concept de « médias et nouvelles technologies ». En effet, l'OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, définit la littératie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante […] afin d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »[65]. La littératie médiatique quant à elle se concentre uniquement sur l'aptitude d'une personne à naviguer l'environnement médiatique avec un esprit critique. Évidemment, cela est également primordial, mais à mon sens, cette définition est une partie de la « littératie ». Pourquoi alors la réduire à cela ?

[64] LASCH, Christopher. *La Culture du Narcissisme*, Climats, 2000, p. 169

[65] Organisation de Coopération et de développement Économiques. *La littératie à l'ère de l'information – Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2000, page X : document consultable sur http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf

3. Le savoir-vivre

Ici, il s'agit de transmettre aux élèves un esprit de partage, d'acceptation de son prochain et de la différence, et surtout un esprit critique, cette compétence me paraissant plus que jamais essentielle. Il faut associer au savoir-faire un contexte éthique et moral afin de faire de nos élèves des individus critiques, mais aussi respectueux.

Ce savoir-vivre se transmet également par les infrastructures, par un milieu et une atmosphère agréables au sein du lycée et par le respect du matériel. En d'autres termes, il nous faut mettre en place un espace de travail sain, rassurant, motivant, afin que les élèves puissent s'épanouir. En ce sens, créer un espace de sécurité et de respect pour nos élèves[66] est le meilleur moyen de nous assurer qu'en un premier temps les apprenants pourront acquérir des savoirs. Sous ces conditions ils pourront canaliser ceux-ci afin d'accéder à une créativité certaine. Les compétences liées au savoir-vivre sont la pensée critique, la collaboration, le caractère, la communication, ainsi qu'une culture et citoyenneté éthiques.

Pensée critique

Cette compétence vise à amener l'élève à considérer toute information qu'il reçoit avec un esprit critique, en la remettant en question. Il doit faire preuve d'une part d'un esprit ouvert, d'autre part d'une réelle capacité de remise en question. Avec l'avènement des médias sociaux et de phénomènes comme les *fake news*, cette compétence est plus que jamais primordiale afin de faire de l'élève un citoyen à part entière. Ce n'est qu'ainsi qu'il apprendra à porter des jugements justes et à prendre des décisions réfléchies.

Attardons-nous quelque peu sur cette compétence, qui me semble être d'une importance de premier ordre. Conséquemment, reprenons le concept de « progression de l'ignorance[67] » de Jean-Claude Michéa déjà présenté brièvement dans les compétences liées au savoir-faire. Cet auteur dégage dans sa réflexion un terme central à notre éducation : l'intelligence critique.

[66] Ceci ne va pas sans rappeler la pyramide des besoins de Maslow.

[67] MICHÉA, Jean-Claude. *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Domont, Climats, 2017 [1e éd. 2006], p. 15

Pourquoi cette intelligence critique est-elle si importante ? Voyons simplement l'actualité relativement récente dans laquelle nos élèves grandissent. Le 22 janvier 2017, Kellyanne Conway, conseillère du président Donald Trump, utilise le terme de « *alternative facts* », faits alternatifs pour défendre les chiffres erronés donnés par Sean Spicer, porte-parole de la Maison-Blanche. Sans entrer dans les détails de la débâcle, les médias, et surtout les médias sociaux, se sont vite emparés de ce terme de « faits alternatifs », comme si un mensonge pouvait être justifié par le simple fait que quelqu'un puisse y croire.

Dans ce contexte, Laurence Nardon, de l'Institut français des relations internationales, déclarait, toujours au sujet des problèmes de communication de l'actuelle présidence américaine, que « la vérité factuelle n'a plus d'importance. Elle passe au second plan derrière l'idéologie. […] Il y a, d'un côté, les médias prodémocrates ou anti-Trump, comme le *New York Times*, le *Washington Post* ou *MSNBC*, et de l'autre *Fox News* ou *Breitbart*, que l'on qualifierait d'extrême droite en France. Au milieu, il n'y a plus de médias fédérateurs. Cela dessert leur cause et n'apaise pas les esprits. »[68] Cette réalité américaine a peu à peu déteint sur notre monde politique européen, et les campagnes politiques se montrent de plus en plus agressives et sournoises. L'important n'est plus d'avoir raison ou de défendre un idéal, mais plutôt de ternir l'image des partis concurrents à tout prix. Ne pas participer à cette guerre sale des mots, c'est perdre des voix. Dans pareil contexte, comment est-ce qu'un élève et futur citoyen peut encore espérer s'informer de façon objective ? Ce juste milieu, une quête de l'information objective, nous pouvons aujourd'hui parfois le trouver, de façon étonnante, dans les médias sociaux. Ici, le citoyen *lambda*, qui ne sait pas nécessairement différencier une idéologie de l'autre, ou ne sait vers quelle source se tourner, préfère l'anonymat des articles trouvés sur ces réseaux sociaux.

Après tout, « être journaliste, c'est imprimer quelque chose que quelqu'un d'autre ne voudrait pas voir imprimé » et « tout le reste n'est que relations publiques ». Les élèves devront être capables de reconnaître le côté « relations publiques »[69]. Malgré la jungle qu'est le monde

[68] MASSIOT, Aude. « Donald Trump aux journalistes : la vérité si je mens », *in Libération*, 23 janvier 2017

[69] Auteur inconnu (même si certains attribuent cette citation à George Orwell, des recherches ont prouvé que ce n'était probablement pas le cas : https://en.wikiquote.org/wiki/Talk:George_Orwell#Attribution.3F_-_.22Journalism_is_printing_something....22)

des réseaux sociaux, il est utile d'apprendre à nos élèves à s'y retrouver. Afin de fournir un exemple qui est venu nourrir mon cours de français, nommons simplement le magnifique texte *Vous n'aurez pas ma haine*[7071], d'Antoine Leiris, rédigé trois jours après la mort de sa femme lors des attentats du 13 novembre au Bataclan.

D'ailleurs, trop souvent ces *posts* sur *facebook* et autres réseaux ne vivent que du nombre de clics reçus. Cela a rapidement favorisé le sensationnalisme au détriment des faits. « *Liker* »[72], partager et s'offusquer est devenu plus important que de vérifier les sources ou lire un véritable article de journalistes professionnels. Cela nécessite bien moins de temps, le langage est souvent plus facilement compréhensible, et l'intérêt principal n'est pas l'information première, c'est le débat qui s'en suit. Ces pratiques découlent naturellement de notre besoin de sensationnalisme. C'est pour cela qu'elles ont autant de succès. Mais sans aucune éducation critique, le consommateur, car oui, c'est trop souvent aujourd'hui ce à quoi le citoyen est réduit, se retrouve à la merci d'un abrutissement collectif, de manipulations.

Mais encore une fois, sur ces réseaux sociaux, nous pouvons trouver des journalistes encore engagés et soucieux d'une certaine éthique. Dans son article « Le journaliste-citoyen, l'autre front de la liberté[73] », Mourad Hammami défend ce nouveau mode non-professionnel de partage de l'information, car il est un outil pour tout citoyen de jouir de sa liberté d'expression dans des pays où celle-ci est mise à mal. Conséquemment, il est impératif d'armer nos élèves d'une éducation leur permettant de démêler et comprendre les intentions de ces différents *posts*, ils devront avoir hérité de ce que nous avons précédemment appelé une intelligence critique.

Collaboration

Nous avions déjà souligné l'importance d'une approche socioconstructiviste de la matière, et celle-ci ne peut se faire sans esprit de collaboration. En premier lieu, il s'agit de savoir comment travailler en groupe. L'élève a besoin de s'intégrer et d'établir envers ses pairs une relation

[70] https://www.lemonde.fr/attaques-a-paris/article/2016/07/17/vous-n-aurez-pas-ma-haine_4970898_4809495.html

[71] Ce premier texte donnera ensuite naissance à un livre, également intitulé *Vous n'aurez pas ma haine*.

[72] « J'aime »

[73] HAMMAMI, Mourad. « Le journaliste-citoyen, l'autre front de la liberté », *in Mediapart*, 8 avril 2015

positive. Il reconnaît son rôle au sein d'un groupe et l'assume pleinement, réalise le travail qui lui revient. Ce n'est qu'ainsi qu'il est capable de construire ses aptitudes et de contribuer positivement.

Par exemple, lorsqu'il est amené à préparer un exposé, il doit régler les conflits potentiels dans la perspective de fournir finalement un travail convaincant. Il sait quel rôle il joue dans ce groupe, et il éprouve un sentiment de responsabilité envers ses camarades de classe. De plus, il est ainsi également préparé aux collaborations futures qu'il vivra dans sa vie professionnelle. Conséquemment, le climat en classe ne peut qu'être meilleur, ce qui encore une fois améliore le partage des savoirs.

Caractère

L'élève sait faire preuve de caractère par exemple lorsqu'il ne se laisse pas abattre par une mauvaise note, mais met en place par lui-même des stratégies plus efficaces afin de mieux se préparer. Il se montre ainsi autonome. Nous ne pouvons, dans notre rôle d'enseignant, parfois que difficilement aider un élève s'il ne manifeste pas par lui-même un désir d'apprendre et de s'améliorer. Il doit en une certaine mesure faire preuve d'autonomie et réussir peu à peu à gérer son bien-être mental et physique.

Dans nos classes, nous rencontrons parfois également des élèves qui montrent un fort esprit de justice, défendent leurs camarades, se manifestent lorsque quelque chose leur semble injuste. Si leur argumentation est justifiée, la compétence ici concernée permet de rendre compte de ce trait de caractère positif.

Communication

Il est aisé de cerner en quoi une compétence à la communication élevée servira la qualité de l'enseignement promulgué, et plus tard permettra au futur citoyen qu'est l'élève de mieux s'épanouir. En premier lieu, l'élève se montre capable de poser des questions, de réagir face à l'enseignement qui lui est promulgué, et de prendre en charge sa compréhension. Trop souvent, nos élèves ne posent pas de questions en cours, par peur de la langue, parce qu'ils sont trop

timides, ou par peur de poser une question bête et de se ridiculiser. Mais c'est une étape de premier ordre afin d'acquérir des connaissances.

Elle lui permettra également de juger quel mode de communication est le plus adapté à son intention primaire, par exemple écrire un mail, un texto, ou encore parler de vive voix. Il apprendra par exemple à rédiger une lettre de motivation. En observant le fonctionnement de la communication, il peut mieux gérer les informations qui lui sont données, juger de ce qui est important, se renseigner, analyser les réactions des autres, exprimer son avis et le défendre.

Culture et citoyenneté éthiques

Nous avons à plusieurs reprises déjà souligné l'importance de faire de l'élève un vrai citoyen, et la compétence d'une culture et d'une citoyenneté éthiques y est indispensable. Grâce à elle, l'élève apprend peu à peu à devenir une force positive dans la société, à accepter les différences raciales et culturelles.

Surtout aujourd'hui il peut se rendre compte de son rôle dans la préservation de notre planète, il s'engage de façon responsable, et comprend les courants politiques qui influencent la société. Il comprend le monde qui l'entoure et l'aborde de façon respectueuse et responsable. Ceci se concrétise par exemple par les manifestations du 15 mars 2019 organisées par les élèves à Luxembourg sur la problématique de l'environnement. Et pour nous enseignants, il s'agit surtout de les sensibiliser à ces mouvements, mais aussi d'en éclaircir les enjeux. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrons fournir un enseignement proche de l'actualité, plus intéressant aux yeux de l'élève, et par conséquent plus efficace.

Puisque plus de 50 % de nos élèves sont d'origine étrangère, cette compétence est encore plus importante au Luxembourg. Nous enseignants devons percevoir cette multiculturalité comme une chance, y puiser pour nourrir nos cours et la mettre en avant sous un jour positif au sein de la communauté scolaire.

4. La sphère créative

Sous cette catégorie de sphère créative, nous pourrions parler des libertés données aux et prises par les élèves afin d'exprimer leur créativité. Une fois les deux sphères du savoir-faire et du savoir-vivre encouragées et stimulées, dans le meilleur des cas, les élèves tenteront naturellement de donner voix à leur créativité.

Créativité

La créativité peut s'exprimer de différentes façons. L'élève peut proposer des solutions originales à des problèmes de plus en plus complexes. Elles ne nécessitent pas toujours d'être valables. L'élève doit surtout tenter de nouvelles approches, et il apprendra de ses erreurs afin d'affiner ses futures tentatives de création. Cette créativité peut s'exprimer de différentes manières, esprit d'entreprise, écriture, peinture, programmation etc. En effet, les possibilités dépendent entièrement de la diversité et des talents de nos élèves. Pour nous, enseignants, il s'agit de déceler et d'encourager ces élans. Dans la suite de ce travail, des pistes afin d'encourager cette créativité au sein du cours de français seront données.

Innovation

L'innovation se concrétise surtout par deux actions. Premièrement, l'apprenant peut mettre à profit ses connaissances afin d'améliorer un produit ou une idée préexistante. Un exemple que j'ai pu souvent donner aux élèves afin d'illustrer cette compétence est celui d'un projet très récent : à Baltimore, aux États-Unis, un programme novateur a permis de livrer un rein destiné à une transplantation dans les meilleurs délais possibles à l'aide d'un drone[74]. Les têtes pensantes derrière ce projet n'ont ni réinventé la transplantation d'organes, ni mis au point un tout nouveau drone, mais ils ont additionné ces deux aspects afin de créer un projet réellement novateur et qui améliore grandement les conditions d'une telle opération.

Secondement, une personne peut en effet, plus rarement, inventer quelque chose de complètement nouveau, qui répond aux besoins d'une communauté. Il s'agit ici donc

[74] https://www.sciencesetavenir.fr/sante/quel-interet-a-livrer-des-organes-par-drones_133408

effectivement de réelles inventions, de l'élaboration de nouveaux concepts. Cela peut se traduire par des prouesses techniques, ou encore par la recherche dans le domaine de la littérature. Nous le constatons, cette compétence s'approche de celle de la créativité.

Entrepreneuriat

Dans le cadre d'un esprit entrepreneur, l'élève s'attelle à transposer des idées en actions concrètes. Il accepte un rôle actif et se met en avant par une approche de meneur. Afin de mieux visualiser cette compétence auprès des élèves, je leur explique que lors d'un travail de groupe, comme un exposé en français, l'élève qui fait preuve d'entrepreneuriat est celui qui dirige le groupe, qui établit les rôles de chaque membre et fixe une marche à suivre afin d'assurer la réussite du projet. Grâce à cet esprit, il pourra plus tard par exemple devenir chef d'entreprise.

Maintenant que nous avons passé en revue les dix compétences du XXIe siècle, il va de soi que chacune d'elles dépend grandement des autres et que souvent elles se rejoignent. Cela met en avant que ce système de compétences est effectivement un réseau interdépendant. Il est quasiment impossible de définir des tiroirs bien concrets dans lesquels les compétences se rangeraient indépendamment des autres, et ce n'est d'ailleurs pas nécessaire. Rien ne nous empêche d'attacher plusieurs compétences à un comportement constaté chez l'élève ou à une tâche pédagogique imaginée par l'enseignant. Lorsqu'un élève intervient dans une dispute et arrive à résoudre le litige, il aura alors fait preuve de citoyenneté éthique, de collaboration, de caractère et d'aptitude à la résolution de problèmes et à la communication.

L'interdisciplinarité n'en prend que plus d'importance. Promouvoir des projets conjoints permettra à l'élève de relier ses savoirs afin d'aboutir à des résultats satisfaisants et motivants. Lorsque nous planifions par exemple une représentation théâtrale, elle n'en sera que plus réussie si les élèves élaborent un décor en éducation artistique et préparent un accompagnement musical dans leur cours de musique, en plus du travail d' « acteur ». Une nouvelle fois, les enseignants devront échanger afin de planifier des activités qui véritablement permettent de donner un sens aux compétences du XXIe siècle.

Cependant, les définitions générales que nous venons d'élaborer sont insuffisantes pour encadrer notre système de compétences du XXIe siècle. Nous ne pouvons exiger d'un élève de 7e un esprit critique aussi développé que celui d'un élève de 3e. Par exemple, réclamer une dissertation dialectique d'une élève de 7e est incongru. Puisque nous voulons proposer un enseignement, un cheminement pédagogique, il va de soi qu'une échelle de progression doit être établie. Par conséquent, nous devons nourrir les définitions des compétences par un ensemble de descripteurs qui correspondent aux attentes que nous dirigeons vers un élève de telle ou telle année d'enseignement.

B) Intégration au quotidien du lycée

Afin de rendre possible une intégration efficace des compétences du XXIe siècle dans les cours quotidiens, l'un des derniers grands défis qui s'est posé au groupe de travail C21 était de rendre nos compétences intelligibles autant pour les enseignants que pour les élèves. Puis il a fallu également définir un procédé de visualisation des compétences. Enfin, nous avons établi une stratégie d'adoption des compétences par les élèves. Celle-ci passe principalement par des cours OSCAR, principe qui sera expliqué en détail. L'iPad y a joué un rôle prépondérant, nous nous arrêterons donc brièvement sur son utilisation dans le LESC et verrons en quoi il est à la fois utile aux compétences du XXIe siècle et incontournable pour le cours de français.

1. Niveaux de compétence et visualisation

En premier lieu, le groupe C21 a dû mettre sur pied un système de descripteurs uniques à chaque année d'enseignement. En juin 2018, Roland Étienne a été le premier à s'atteler à cette tâche d'envergure, et il a créé une première version en allemand[75].

Le groupe C21 a revu ces compétences lors de ses diverses réunions et un bon nombre de changements du système proposé par Roland Étienne ont été entrepris. Afin de ne pas retarder leur implémentation et de juger du bon fonctionnement de ces descripteurs avant de s'investir davantage, il a été décidé de limiter le travail aux années de 7e et de 3e, qui sont pour l'année scolaire 2018/2019 les seules classes enseignées au LESC. De plus, nous voulions nous limiter à 3 descripteurs au maximum par compétence, afin de ne pas surcharger ce tableau et ne pas présenter un trop plein d'informations à toutes les parties concernées, élèves, parents ou enseignants. Nous avons ensuite divisé les compétences entre les membres du groupe, de façon à ce que chaque personne se concentre sur deux compétences. Pour ma part, j'ai hérité des compétences de littératie et de culture et citoyenneté éthiques. J'avais délibérément choisi

[75] Cf. Annexe 7 « *Kompetenzstufenraster* »

celles-ci, car elles me semblaient d'une importance capitale pour le cours de français. J'ai par la suite pris soin de traduire ce document collaboratif en français. Voici le résultat obtenu :

Descripteurs pour la classe de 7e

Compétences	**Descripteurs : L'élève…**
Créativité	- connaît et utilise des méthodes et techniques vues en cours - peut atteindre un objectif donné - relève un défi et se charge des tâches imposées
Caractère	- aborde de nouveaux défis - distingue les droits des devoirs - se montre tolérant envers autrui
Entrepreneuriat	- participe au cours et aux activités scolaires - s'intéresse à des défis individuels / personnels - inclut ses propres idées aux travaux et devoirs
Innovation	- s'intéresse aux fonctions et à la structuration de produits préexistants - est ouvert aux nouveautés - identifie, dans des contextes de mise en situation, des solutions préétablies
Résolution de problèmes	- reproduit des solutions étudiées en cours - réunit des données et les organise selon leur ordre d'importance - réagit aux défis et problèmes de façon appropriée
Communication	- sait s'exprimer de façon appropriée - exprime son avis de façon à se faire clairement comprendre
Collaboration	- reconnaît divers rôles et tâches au sein d'un groupe - est prêt à résoudre des conflits en groupe

	- est apte à travailler dans un groupe
Littératie	- sait lire de façon fluide - connaît les fondamentaux de la protection des données et de la propriété intellectuelle - rassemble des informations par ses propres moyens - connaît des outils de recherche, digitaux et analogues
Culture et citoyenneté éthiques	- respecte les règles de la communauté scolaire - attribue aux différentes cultures une valeur équivalente - a l'esprit ouvert aux autres cultures
Pensée critique	- remet des informations en question - différencie entre fait et jugement (objectivité, subjectivité…)

Descripteurs pour la classe de 3e

Compétences	**Descripteurs : L'élève…**
Créativité	- combine les méthodes connues - élargit et complète les méthodes connues
Caractère	- connaît son propre processus d'apprentissage - reconnaît les limites de ses capacités d'apprentissage - affronte la vie scolaire avec souplesse et endurance
Entrepreneuriat	- est capable d'adapter ses buts aux circonstances factuelles - exprime clairement ses idées aux autres - identifie un marché correspondant à ses propres idées
Innovation	- se montre méthodique dans sa recherche de solutions - développe de nouvelles solutions en se fondant sur celles qu'il connaît déjà - développe des solutions inhabituelles en s'aidant de ses pairs

Résolution de problèmes	- est créatif dans sa recherche de solutions - inclut les autres (pairs, enseignants…) dans son procédé de résolution de problèmes - sait, après vérification, réfuter de fausses pistes de solution
Communication	- peut comparer différentes informations, comprendre leurs rapports et les combiner - communique en s'aidant de divers médias et technologies
Collaboration	- fait preuve d'empathie envers ses pairs - accorde ses propres besoins, intérêts et avis à ceux des autres
Littératie	- comprend comment une personne peut influencer des comportements et avis à l'aide des médias - comprend comment et pourquoi divers messages circulant sur les médias peuvent être diffusés afin d'atteindre des buts divers
Culture et citoyenneté éthiques	- possède des connaissances fondamentales des systèmes politiques, sociaux et économiques qui régissent le monde - prend note des développements historiques et actuels - commence à participer au développement (local, global, digital) de la société
Pensée critique	- fait usage de ses connaissances dans des situations nouvelles - justifie ses avis et solutions - sait prendre des décisions en fonction des faits qui lui sont connus

En parcourant ces descripteurs, il est clair que certaines compétences sont plus faciles à intégrer dans une matière que dans une autre. La créativité est demandée à tout instant en éducation artistique par exemple. Le groupe a donc décidé d'inviter chaque enseignant du LESC à ne traiter que trois ou quatre compétences par semestre, en inscrivant sa spécialisation dans

un tableau Microsoft Excel afin de s'assurer que chaque compétence soit traitée au moins une fois au cours du semestre[76]. Si après cette formalité de début de semestre il est observé qu'une compétence a été délaissée, le groupe C21 ou la direction pourront contacter les enseignants concernés afin qu'au moins une évaluation de cette compétence puisse être proposée à l'élève.

Un système peu restrictif

De plus, l'enseignant a la liberté de décider lui-même de la marche à suivre pour juger du niveau d'obtention d'une compétence. Il peut par exemple noter des comportements significatifs de la part des élèves, ou inscrire son évaluation en fin de semestre selon ses impressions, comme cela se fait souvent pour le comportement et l'assiduité des élèves.

Puisque le groupe C21 n'a jamais fixé de cadre restrictif quant aux modalités d'évaluation des compétences, l'enseignant est libre d'aborder les compétences qu'il a jugées utiles pour ses cours comme bon lui semble. L'enseignant disposera de descriptifs clairs, mais il devra lui-même décider des indicateurs qui viennent valider ces descripteurs préalables. Un e-mail envoyé en date du 29 mai 2019 par Claude Huss, en sa qualité de directeur adjoint, témoigne de cette liberté. Ce message concerne les opérations de fin d'année du LESC. Dans la section dédiée à l'évaluation des compétences du XXIe siècle, Claude Huss indique que « chaque enseignant est libre d'évaluer les élèves dans d'autres compétences[77], que ce soit par rapport au cours, aux entreprises, aux activités péri- et parascolaires ou d'autres moments d'évaluation pédagogiquement pertinents. »

Pour ma part, j'ai choisi d'adopter une approche entre intuition et évaluation formative. En début de semestre, je renseigne clairement les élèves des trois ou quatre compétences du XXIe siècle qui seront traitées lors du semestre. Dès qu'une nouvelle séquence est lancée en classe, je sensibilise une nouvelle fois brièvement les élèves aux compétences du XXIe siècle visées. Ensuite, je note, à titre personnel, comme d'autres peuvent le faire pour les points supplémentaires sur la moyenne, dès qu'un élève me paraît avoir fait bonne ou mauvaise impression lors du travail imposé.

[76] Cf. Annexe 8 « Tableau permettant le choix des compétences », réalisé par Claude Lagoda et rempli par moi-même pour le cours de français

[77]

D'autre part, j'ajoute à chaque devoir en classe ou production notée un bref récapitulatif des deux ou trois compétences concernées par l'activité[78]. J'essaye également d'établir en milieu de semestre un bilan intermédiaire pour chaque élève afin de m'assurer que j'ai une idée précise de mon évaluation. Si ce n'est pas le cas, je prêterai davantage attention à l'élève concerné par mon indécision durant la seconde moitié du semestre. Voici à quoi ressemble un tel tableau en pratique :

Nom de l'élève	Pensée critique	Littératie	Communication
Élève A	?	+	-
Élève B	- +	+ + +	+ +
…			

Commentons la symbolique utilisée ici. Afin de rester simple, j'ai choisi de n'utiliser que des signes « + » et « - ». Un signe « + » est ajouté lorsque l'élève a démontré d'une façon ou d'une autre qu'il progressait dans la compétence donnée. Par exemple, après un exposé réussi, j'ajouterai un « + » en communication. Un signe « - » est ajouté lorsque l'élève n'a pas su réaliser une tâche liée à cette compétence de façon convaincante. Si pour une compétence donnée le signe « + » est prédominant face au signe « - », j'accorderai au moins un niveau « acquis » à l'élève, et en fonction du nombre de signes « + » et de mon jugement sur l'élève, cette évaluation pourra être poussée au niveau d'excellence. Le signe « ? » rouge m'indique que je dois encore vérifier cette compétence auprès de l'élève. En milieu et en fin de semestre, je propose aux élèves désireux de connaître l'état de leur évaluation de nous entretenir après le cours.

Encore une fois, il s'agit ici de ma vision personnelle de saisie des niveaux de compétence. Chaque enseignant est libre de procéder comme bon lui semble. Mais il doit en fin de semestre être capable de fournir une évaluation de plusieurs compétences par élève, selon les choix qu'il a effectués en début de semestre.

[78] Cf. Annexe 9 « Production notée II, 1 7GS3 (Compréhension de l'écrit) »

Visualisation

Il était également vital de réaliser un modèle de visualisation qui nous permettrait de clairement montrer aux élèves leurs forces et leurs faiblesses. En plus, cette présentation devait permettre de facilement repérer les améliorations de semestre en semestre. Nous avons décidé de délivrer un bilan des compétences à l'élève et à ses parents à chaque fin de semestre, fourni avec l'envoi postal du bulletin de notes classique.

Claude Lagoda a entrepris d'établir un fichier Microsoft Excel qui permettrait de calculer le niveau d'obtention d'une compétence donnée. Au début, nos 10 niveaux de compétence ont été établis, mais finalement le groupe C21 a opté pour une échelle à 4 degrés uniquement, « non-acquis », « en voie d'acquisition », « acquis » et « maîtrisé ». Le niveau d'acquisition est calculé en fonction de la moyenne des valeurs attribuées à chaque seuil, ces valeurs allant de 1 à 4. Ainsi les évaluations des compétences évitent d'être trop compliquées. Rappelons ici que même si ce tableau peut paraître sous-entendre un travail conséquent de la part de chaque enseignant tout au long du semestre, ce dernier ne note que trois ou quatre compétences qui concernent directement les activités qu'il a proposées lors de ce semestre. En d'autres termes, il n'a que trois ou quatre cases à cocher par élève.

Il existe dans ce tableau des compétences préalable une ligne dédiée au tuteur (TUTOR). Le concept de tutorat encadré par un coach sera expliqué plus tard, car il est vital pour le succès du système de compétences du XXI^{e} siècle. Cependant, le groupe pilote a finalement décidé d'exclure l'évaluation du tuteur, car son rôle n'est pas de juger l'élève, mais de l'accompagner. Le tableau ne sert qu'à l'enseignant afin qu'il puisse fournir son évaluation et il facilite le calcul des niveaux d'acquisition. L'élève sera informé de ses résultats par un diagramme bien plus lisible. Ce tableau d'évaluation préalable se présente ainsi[79] :

[79] Ce tableau a été réalisé par Claude Lagoda.

			NIVEAU D'ACQUISITION				
	COMPETENCES	BRANCHES	1 - non acquis	2 - en voie d'acquisition	3 - acquis	4 - maîtrisé	RESULTAT
3	Résolution de problème	MATHE		x			2
4		SCNAT			x		
5		GEOGR		x			
6		PROJET	x				
7		TUTOR		x			
8	Pensée critique	MATHE				x	4
9		HISTO				x	
10		FRANC				x	
11		PROJET				x	
12		TUTOR				x	
13	Créativité	EDART		x			1
14		EDUMU	x				
15							
16		PROJET					
17		TUTOR	x				
18	Innovation	MATHE			x		2
19		SCNAT		x			
20							
21		PROJET					
22		TUTOR		x			
23	Collaboration	EDUPH	x				3
24		SCNAT			x		
25							
26		PROJET			x		
27		TUTOR			x		
28	Caractère	VIESO	x				1
29		EDUPH	x				
30		HISTO		x			
31		PROJET					
32		TUTOR	x				
33	Littératie	FRANC		x			3
34		ALLEM		x			
35		LUXEM			x		
36		PROJET					
37		TUTOR				x	
38	Communication	FRANC		x			2
39		ALLEM		x			
40							
41		PROJET					
42		TUTOR					
43	Entrepreneuriat	GEOGR	x				3
44							
45							
46		PROJET				x	
47		TUTOR					
48	Culture et citoyenneté éthique	VIESO			x		2
49		EDUMU	x				
50		EDART	x				
51		PROJET					
52		TUTOR					

Pour le second semestre, les conditions d'inscription du niveau d'acquisition ont quelque peu changé. Puisque nous cherchons à pousser l'élève à s'améliorer et ne voulons pas le démotiver par un niveau de compétence proche de la valeur zéro, il a été décidé de supprimer l'option « non-acquis ». Afin de pouvoir ici lisiblement présenter ce tableau malgré sa largeur, je l'ai divisé en deux parties[80] :

Classe	Nom	Prénom	Caractère	Collaboration	Communication
3CIS1	[redacted]	[redacted]			
3CIS1	[redacted]	[redacted]			
3CIS1	[redacted]	[redacted]			
3CIS1	[redacted]	[redacted]			
3CIS1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7CS1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7CS2 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7GS1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7GS2 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7GS3 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7PFS1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7PS1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
7PS2 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
ACCUS1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
S1DE1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					
S1FR1 (appuyer sur le bouton (+) à gauche pour afficher les élèves)					

En voie d'acquisition
Acquis
Excellence

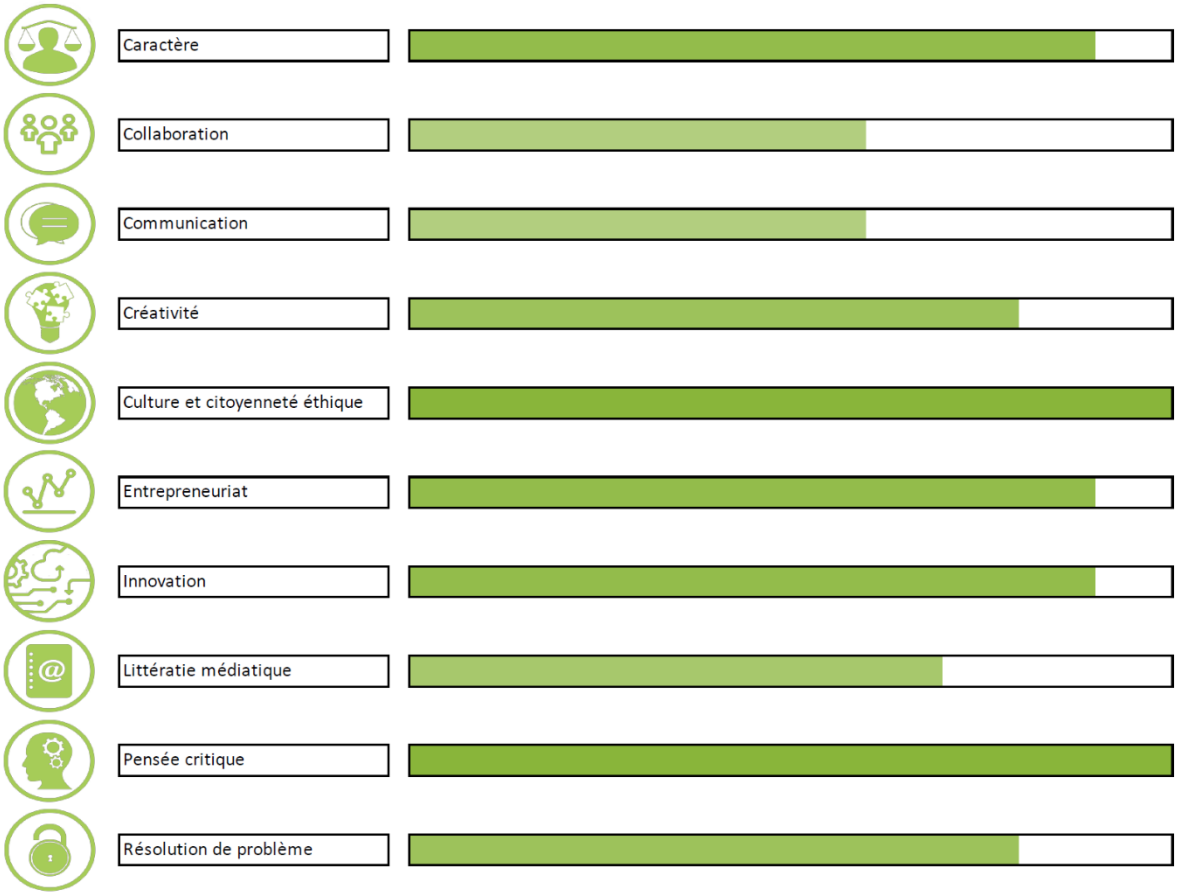
Créativité	Culture et citoyenneté éthique	Entrepreuniat	Innovation	Littératie médiatique	Pensée critique	Résolution de problème

[80] Ce tableau a été réalisé par Claude Lagoda.

Claude Hentz a mis en place un prototype de diagramme en toile d'araignée qui faciliterait l'analyse des différences entre ce que l'élève souhaite réaliser et l'état actuel de ses capacités selon ses enseignants. Ce diagramme reprend automatiquement les données encodées par les enseignants concernés. La version finale de ce diagramme se présente ainsi :



Afin de bien distinguer l'évaluation par les enseignants de l'auto-évaluation, le supplément au bulletin du premier semestre en classe de 7e est visualisé par un diagramme en bâtons. Dans celui-ci, la compétence évaluée gagne en intensité de couleur en fonction du niveau d'acquisition. Voici donc un exemple du diagramme dans la version que chaque élève a reçue en complément à son bulletin à la fin du premier semestre de l'année scolaire 2018/2019 :


Caractère
Collaboration
Communication
Créativité
Culture et citoyenneté éthique
Entrepreneuriat
Innovation
Littératie médiatique
Pensée critique
Résolution de problème

2. OSCAR[81] en classe de 7e

Organisation de l'horaire

Le travail préalable d'établissement d'un système fonctionnel réalisé, le groupe de travail C21 s'est également penché sur la question de l'introduction, de la présentation et de l'explication des compétences du XXIe siècle aux élèves.

Afin de cerner au mieux comment ceci a été réalisé au sein du LESC, il est important de se pencher en premier lieu sur le fonctionnement des horaires au LESC. Le LESC limite l'unité de cours à 45 minutes. Ce temps peut à première vue paraître trop court, puisque tronqué des 5 minutes supplémentaires proposées dans un bon nombre d'établissements scolaires, mais ce point négatif a en partie été effacé par la décision de ne proposer que des cours à deux unités, sans pause entre les deux. Ainsi, chaque enseignant dispose d'une durée suffisante à la mise en pratique de son cours. 5 minutes sont donc récupérées sur chaque unité de la semaine. Sur un horaire hebdomadaire d'une trentaine d'heures, environ 150 minutes sont ainsi engrangées. Ces minutes permettent d'ajouter un peu plus de trois unités à l'horaire de l'élève.

Deux de ces unités sont consacrées aux entreprises. Avant le début d'un semestre, l'élève s'inscrit dans une entreprise de son choix, et il la suit chaque semaine sur toute la durée du semestre. Le sujet des entreprises est proposé par un ou plusieurs enseignants, en fonction de leurs intérêts. Ainsi, lors du premier semestre, quinze entreprises ont été proposées aux élèves. Elles portaient sur des sujets aussi variés que la robotique, les énergies renouvelables, le *geocaching*, des activités au sein de la maison de retraite de Clervaux ou encore le théâtre. Cette courte introduction aux entreprises permet d'ores et déjà de constater qu'elles peuvent également servir le cours de français par la liberté qu'elles offrent à l'enseignant de proposer un sujet très personnalisé et personnalisable. Par conséquent, nous y reviendrons brièvement dans la suite de ce travail.

[81] OSCAR : orientation, sensibilisation, communication, approfondissement, renseignement

La dernière unité dont nous disposons dans l'horaire est consacrée aux activités OSCAR. Cette unité a lieu hebdomadairement pendant la pause de midi, et chaque élève s'y inscrit au préalable via son iPad, car il a normalement le choix entre trois jours différents au sein de la même semaine. Claude Huss a réalisé ce graphique afin de mieux visualiser à quoi ressemble l'horaire de l'élève du LESC :



Au sein des sessions OSCAR, les élèves sont informés de l'actualité du lycée, mais aussi du fonctionnement des systèmes mis en place afin de les aider. Cela va de l'explication du *coaching* à des méthodes permettant de bien s'y prendre pour étudier la matière d'un devoir en classe[82]. Naturellement, puisque les compétences du XXI^e^ siècle sont d'une importance capitale pour la philosophie pédagogique du LESC, six de ces unités hebdomadaires ont été allouées aux compétences du XXI^e^ siècle, trois au premier semestre, les trois autres au second. Ces six unités OSCAR ne sont proposées qu'aux classes de 7^e^. Claude Lagoda, formateur d'adultes en enseignement théorique dans la spécialité mécanique, Stephan Schmitz, professeur de musique, Joëlle Hoffmann, psychologue au CePAS[83], ainsi que moi-même avons organisé ces séances[84] et

[82] *Léiere léieren* : enseignement des outils adéquats à la bonne assimilation de la matière vue en cours
[83] Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires
[84] Cf. Annexe 10 « *Kursplanung* », tableau synoptique réalisé par Claude Lagoda

les avons également présentées aux élèves pendant l'année scolaire 2018/2019. Cette organisation des séances OSCAR pourra sans problème être reprise à chaque nouvelle année scolaire afin de présenter les compétences du XXIe siècle aux élèves. De nouveaux collaborateurs (enseignants, membres du SePAS, …) pourront être recrutés afin de les présenter et ils y seront initiés par les personnes ayant déjà réalisé ces séquences. Afin de bien saisir le déroulement de ces six unités, elles seront ici présentées dans leur déroulement actuel, c'est-à-dire dans le cadre de la constellation des responsables 2018-2019.

Auto-évaluation et compétences simplifiées

Le premier cours est destiné à cerner les intérêts des élèves. D'abord les dix compétences du XXIe siècle sont présentées à l'aide de la « tête pensante ». Les élèves doivent être sensibilisés au fait que leur lycée ne sert pas uniquement à leur attribuer des notes, mais qu'il vise à les préparer à leur vie future de la meilleure façon possible. Voilà pourquoi l'élève sera confronté à cet ensemble de compétences qui lui fournira un outil supplémentaire afin de jauger ses propres aptitudes. Des groupes de discussion sont formés en fonction des intérêts communs aux élèves, et ils associent ces intérêts à des compétences du XXIe siècle. Lors de ce premier cours OSCAR, il s'agit donc simplement d'une introduction aux compétences.

Le deuxième cours sert à proposer aux élèves un questionnaire d'auto-évaluation des compétences. Afin d'évaluer les compétences du XXIe siècle, Joëlle Hoffmann a créé un questionnaire d'autoévaluation de trente *items*[85]. En utilisant l'échelle de Likert, ce questionnaire permet d'évaluer l'aptitude des élèves dans chacune des dix compétences en la mesurant par quatre choix possibles allant progressivement de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». L'élève ne sait pas de prime abord quelle compétence est évaluée lorsqu'il répond à une question, et les points alloués varient, de façon à ne pas pouvoir tricher. Chaque *item* additionne à une compétence un score allant de zéro et trois, pour un total de neuf points possibles. Les résultats obtenus sont utilisés plus tard pour réaliser le bilan des compétences du XXIe siècle envoyé aux élèves en complément de leur bulletin[86].

[85] Cf. Annexe 11 « C21 Questionnaire »
[86] Cf. Annexe 12 « Exemples de bulletin des compétences du XXIe siècle »

La validité scientifique d'un tel procédé peut être mise en doute, mais rappelons Vygotsky qui déclarait que « les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature. »[87] Le but de ce questionnaire et du bilan qui en découle n'est pas d'être complètement imperméable à la critique, il n'établit aucune réussite ni aucun échec. Il représente plutôt une tentative supplémentaire d'amener l'élève à réfléchir à ses compétences. Voilà pourquoi le premier bilan dans la carrière lycéenne de l'élève est une auto-évaluation, et non une évaluation par les enseignants. Dès le second semestre de la 7e et pour le reste de son parcours scolaire, le bilan semestriel des compétences du XXIe siècle sera en effet établi uniquement par les enseignants titulaires de l'élève.

Lors du troisième cours, je présente d'abord une nouvelle fois les compétences du XXIe siècle, en ayant préparé une fiche de travail[88] qui vulgarise celles-ci afin de les rendre facilement compréhensibles aux élèves. Celle-ci propose une simplification du travail réalisé sur la définition des compétences. Nous l'avons souligné lorsque nous avons fixé les défis à relever pour mettre en place le système de compétences : il est primordial qu'elles restent facilement compréhensibles pour l'enseignant, mais aussi pour l'élève. J'ai donc utilisé un vocabulaire assez basique et j'ai accompagné chaque compétence d'une image. Les titres des descriptifs ont été laissés de côté. Les élèves doivent puiser dans les dix compétences afin de les mettre eux-mêmes en relation avec le descriptif et l'image correspondants. Voici l'exemple de la compétence de collaboration[89] :

[87] BRONCKART et SCHNEUWLY, *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux et Niestlé, Paris, Lausanne, 1985, pp. 39-40

[88] Cf. Annexe 13 « Fiche élèves : Les compétences du XXIe siècle »

[89] Image tirée du site https://hinessight.blogs.com/.a/6a00d83451c0aa69e201b8d1eaebb5970c-popup



Apprendre à collaborer te permet de bien travailler en groupe, peu importe ton rôle, mais aussi de communiquer sans problème avec les gens qui t'entourent. Comme ça, tu sauras régler des disputes par exemple, ou bien comment réussir au mieux un travail à plusieurs.

La fiche se termine par un très court exposé mettant en avant l'utilité des compétences. Après ce travail que les élèves ont réalisé par groupes de deux, l'exercice est corrigé conjointement avec l'enseignant. Un corrigé est alors mis à disposition de tous les élèves via envoi sur leur iPad. Afin d'assurer que chaque élève dispose de cette fiche pour les années à venir, cette fiche est également jointe au *e-portfolio*, un dispositif dont nous parlerons également par la suite. Après ce travail sur la compréhension des compétences, Joëlle Hoffmann termine cette unité en rendant à chaque élève les résultats qu'il a obtenus lors du questionnaire d'auto-évaluation du deuxième cours.

Ancrage des compétences du XXIe siècle

Dès le début du second semestre, les unités OSCAR dédiées aux compétences continuent afin d'assurer leur imprégnation dans l'esprit des élèves. Stephan Schmitz s'occupe de la quatrième séance. Au préalable, je lui ai préparé des cartes en format A4 représentant chacune une des dix compétences. Ces fiches portent simplement le titre de la compétence dans la couleur qui lui correspond au sein de la « tête pensante » et proposent également l'image déjà présentée dans la « Fiche élèves : les compétences du XXIe siècle »[90]. Voici un exemple d'une telle carte :

[90] Cf. Annexe 13 « Fiche élèves : Les compétences du XXIe siècle »

Communication



Kommunikation

En utilisant des exemples tirés de la vie quotidienne, comme faire ses courses, remplir un questionnaire, écrire une lettre de motivation, les élèves doivent associer à ces activités les compétences qui y sont mises en pratique en levant la carte A4 correspondante. Après ce rappel, le reste de l'unité est utilisé afin d'éclaircir l'élève une fois de plus sur l'utilité des compétences. Entre autres, il faut surtout veiller à ce que l'élève comprenne qu'elles dépendent également de ses talents naturels. C'est à lui de décider s'il souhaite remédier à ses faiblesses, renforcer ce qui est déjà fortement développé, ou faire un peu des deux. L'élève doit décider par lui-même quelles sont à ses yeux ses priorités, que ce soit parce qu'il souhaite plus tard travailler dans un domaine précis, ou simplement parce que cette compétence lui semble importante.

Je prends en charge la cinquième unité OSCAR. Le but principal est alors d'associer les compétences à des métiers concrets. Après un bref récapitulatif oral des compétences réalisé par les élèves, je crée des groupes de deux à trois élèves, qui doivent après un court travail de réflexion présenter en deux minutes le métier visé par chacun de ses membres, ainsi que la compétence du XXI^{e} siècle la plus significative pour réussir à réaliser ce travail de leurs rêves.

Lors du sixième cours, Claude Lagoda reprend le flambeau afin d'expliquer aux élèves comment fonctionne le système d'établissement du niveau des compétences. Il montre donc clairement quelles sont les variables qui régissent ce système d'attribution des compétences et comment nous jugeons de la performance de l'apprenant. Il finit par expliquer aux élèves quelle importance les compétences du XXIe siècle auront au sein du LESC dans les années à venir.

D'ailleurs, je n'ai pas innocemment participé à l'élaboration et à la mise en pratique de cette séquence. Je me rendais bien compte que si je ne le faisais pas, le tout risquerait de se passer en luxembourgeois et en allemand principalement, ce que je voulais à tout prix éviter afin de relier ces compétences à la langue française. Il était important que les élèves se rendent compte de l'importance de la langue française dans les échanges avec leurs prochains. Grâce à l'inclusion des élèves de l'École Européenne aux cours OSCAR, cette intention première a été un succès, comme nous le verrons lors de la partie dédiée au bilan de ces compétences du XXIe siècle.

3. Outils supplémentaires

Coaching

En plus de l'heure hebdomadaire consacrée au concept OSCAR, la direction a jugé utile d'encadrer l'élève par un coaching individuel. Celui-ci s'intègre toujours dans l'horaire normal de l'élève, et il est par conséquent obligatoire. Rappelons nos calculs précédents : au LESC, les unités sont toujours doubles et durent en principe 90 minutes (deux fois 45 minutes), et ainsi, en se fondant sur un horaire de 30 unités, un total de 150 minutes est récupéré. Deux unités sont utilisées pour les entreprises, une l'est pour les cours d'OSCAR, ce qui nous fait un total de 135 minutes. Les 15 minutes restantes ont été attribuées au coaching.

En s'inspirant de l'expérience d'autres lycées qui utilisent un système de coaching, le LESC a mis sur pied son propre concept. Lors de ces séances, l'élève discute pendant 15 minutes de son développement personnel et professionnel, de l'orientation qu'il souhaite suivre, mais il est également libre de discuter de sujets plus personnels. Il s'agit donc à la fois de guider l'élève, mais aussi de l'aider à affronter les problèmes qu'il peut rencontrer au jour le jour. Nous avons

souligné l'importance de nous tourner vers l'élève comme individu, et ceci permet alors également de s'assurer de la bonne compréhension de ces compétences du XXIe siècle.

D'ailleurs, dans son travail de candidature, Martine Klees a pu étudier l'application du concept de coaching aux classes post-primaires dans un contexte luxembourgeois[91]. L'approche défendue par le LESC est finalement assez similaire à ce qui est proposé dans le travail de Martine Klees. Au sein du LESC, chaque enseignant est en principe également coach d'au moins six élèves. Les élèves coachés connaissent l'enseignant en question car il est également titulaire de l'un des cours de la classe dont il fait partie. Le régent d'une classe donnée ne peut être coach, ceci afin d'éviter le cumul des rôles et de possibles conflits d'intérêt. Cependant, au contraire de l'Atert-Lycée Redange, le coaching hebdomadaire ne dure que 15 minutes, et non 45. Puisqu'au sein de ce travail, il est question des compétences du XXIe siècle, passons directement au rôle que joue le coaching des élèves dans l'implémentation de nos compétences du XXIe siècle.

Afin d'encadrer l'élève, le *coach* dispose de plusieurs instruments. Ces instruments sont le plus souvent mis au point par la cellule d'orientation du lycée[92]. Des formations continues guident les enseignants, et les documents nécessaires au bon déroulement du coaching sont partagés via la plateforme « Microsoft Teams ». Durant sa scolarité au LESC, l'élève est invité à construire un *e-portfolio*[93]enregistré sur son iPad via iTunes U. Ce véritable dossier personnel électronique lui permettra de fixer concrètement ses expériences sur un support l'accompagnant

[91] KLEES, Martine. *Le projet COACH à l'Atert-Lycée Redange*, 2016 : ouvrage consultable sur https://portal.education.lu/inno/PUBLICATIONS/Travaux-de-candidature/ArtMID/3717/ArticleID/560790/Comment-optimiser-le-projet-coach-pour-les-classes-du-cycle-inf233rieur-de-lenseignement-post-primaire

[92] La composition de la cellule d'orientation du LESC se présente ainsi :
- direction : Max Wolff
- coordinateur : Jeff Bourgraff
- corps enseignant ESC/ESG : Jeff Bourgraff, Janosch Alt, René Moonen
- corps enseignant EIES (voie européenne) : Carine Lambert, Christiane Schaack
- corps enseignant VP: Yves Schintgen
- SePAS et SSE: Joëlle Hoffmann, Linda Thillens

https://www.lesc.lu/orientation_scolaire/

[93] Cet *e-portfolio* est centralisé et mis à jour par Christiane Schaack, professeur de mathématiques, Janosch Alt et Jeff Bourgraff, tous deux professeurs d'allemand.

sans cesse. Par cette voie, il disposera à la fin de sa scolarité d'une trace écrite de ses meilleurs projets, ce qui pourra par exemple lui servir lors d'un entretien d'embauche.

Ce document incorpore également les résultats obtenus par l'élève lors de l'évaluation des compétences du XXIe siècle. Par conséquent, le coach peut les consulter et en parler avec l'élève. En plus des discussions qui ont lieu (ou non) entre l'élève et ses parents à domicile, le coach pourra établir un comparatif au fur et à mesure de l'avancée de la carrière scolaire de l'élève, en ayant recours aux évaluations semestrielles enregistrées sur l'iPad[94].

En analysant les points forts de l'élève, en le sensibilisant à ceux-ci, et en le poussant à s'améliorer, le coach pourra espérer activer un effet Pygmalion[95], c'est-à-dire aider l'élève à prendre conscience de ses forces et comment il pourra améliorer ses performances. Nous avions évoqué la nécessité de mettre en avant les talents respectifs de chaque élève. C'est chose faite par l'intermédiaire du coach qui éclaircit l'apprenant sur la signification des compétences du XXIe siècle et l'état d'appropriation de celles-ci.

Imagerie et partage de ressources

Étant donné que certaines personnes présentent une intelligence visuelle-spatiale plus prononcée, il était important de mettre toutes les chances de notre côté afin de rendre les compétences compréhensibles : j'ai ainsi veillé à associer des images parlantes aux différentes compétences[96]. Ceci avait pour but de permettre aux élèves de mieux se rappeler d'une compétence et de ses enjeux en les associant aux images qui y sont liées.

En plus de cette disposition, la direction du LESC a commissionné la réalisation de symboles, une véritable iconographie des compétences du XXIe siècle. Celle-ci est reproduite sur les bulletins de compétences des élèves[97], et pour ma part, je les utilise également parfois dans mes devoirs en classe[98].

---

[94] Cf. Annexe 12 « Exemples de bulletin des compétences du XXIe siècle »
[95] Également appelé « effet Rosenthal et Jacobson » :
ROSENTHAL et JACOBSON. *L'effet Pygmalion : Je pense donc tu es*, 1968
[96] Cf. Annexe 13 « Fiche élèves : Les compétences du XXIe siècle »
[97] Cf. Annexe 12 « Exemples de bulletin des compétences du XXIe siècle »
[98] Cf. Annexe 9 « Production notée II, 1 7GS3 (Compréhension de l'écrit) »

Disposer d'un code universel permettra également de partager plus facilement des séquences pédagogiques entre les enseignants. Pour pousser cet échange plus loin, le groupe de travail a également élaboré un plan d'action annuel type[99], qui s'inspire des documents nécessaires pour qu'un établissement devienne École européenne agréée. Les plans réalisés par les enseignants peuvent être partagés via Microsoft OneDrive ou Microsoft Teams. Max Wolff, qui depuis des années est inspecteur au sein de ce système européen, a préparé un exemple de tableau pour les sciences naturelles[100], ceci afin que chaque enseignant puisse parfaitement s'imaginer en quoi consiste la création d'un tel référentiel. Lors de la présentation d'un projet ancré dans les compétences du XXIe siècle proposé dans la troisième partie de ce travail, je présenterai ma propre version de ce tableau. J'y exposerai d'ailleurs pourquoi cette première version officielle ne me convient pas complètement.

Ces plans d'action ne se focalisent pas uniquement sur une séquence précise. Pour chacune de ses classes, tout enseignant du LESC est prié de réaliser un plan d'action annuel. Ainsi, il est assuré que chaque enseignant s'est bien interrogé sur la pertinence pédagogique de sa méthodologie et a planifié son cours sur l'ensemble de l'année. Cela correspond grandement à la pratique conseillée lors du stage qui vise à former les futurs professeurs luxembourgeois. Voici un extrait du plan que j'ai établi en classe de 7eC[101] :

[99] Cf. Annexe 14 « Plan d'action annuel type »

[100] Cf. Annexe 15 « Plan d'action annuel pour les sciences naturelles »

[101] Les plans d'action des classes de 7eG, 7eC et 3eCI sont consultables sur le stick USB fourni avec ce travail.

S 48, 49 2018	Expression orale : Faire des présentations sur des sujets divers (exposés des élèves)	L'élève s'exprime de façon audible et compréhensible, dans un lexique approprié au sujet et en mobilisant des connaissances grammaticales acquises antérieurement (cf. progression étude de la langue). Il respecte le système phonétique du français même si l'accent de sa langue maternelle peut rester perceptible.	L'élève - connaît les fondamentaux de la protection des données et de la propriété intellectuelle - remet des informations en question - différencie entre fait et jugement (objectivité, subjectivité…)	- Présenter un loisir, un animal, une célébrité, un projet (p.ex. le week-end à venir)	- Présentations orales à l'aide de power point …	- Recherches diverses - Power point - Utilisation de l'iPad et d'outils de présentation (télécommande…) …	- Discussions en classe sur chaque exposé et chaque prestation …	- Retour des élèves et de l'enseignant sur base de ce qui a été étudié en S 43 …
S 1, 2, 3 2019	Lecture longue (au choix de l'enseignant, p.ex. : Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince* ; Daniel Pennac, *L'œil du loup*)	L'élève sait : - lire de manière autonome un ouvrage entier adapté à son âge et à son niveau ; - distinguer le narrateur, l'auteur et le personnage ; - distinguer le personnage principal des personnages secondaires ; - comprendre et expliquer les actes, motivations et sentiments des personnages d'une histoire ; - distinguer les passages dialogués et ceux qui retracent un monologue ou les pensées d'un personnage ; - situer l'action dans le temps et dans l'espace ; - reconnaître si la narration est chronologique ou interrompue par des retours en arrière et en tenir compte ; - avoir un rythme et une vitesse de lecture lui permettant de comprendre l'histoire ;	L'élève - remet des informations en question - différencie entre fait et jugement (objectivité, subjectivité…) - sait s'exprimer de façon appropriée - exprime son avis de façon à se faire clairement comprendre - rassemble des informations par ses propres moyens - connaît des outils de recherche, digitaux et analogues L'élève - rassemble des informations par ses propres moyens - connaît des outils de recherche, digitaux et analogues	Au choix de l'enseignant	- Vocabulaire - Questionnaire - Discussions en classe - Lecture à domicile … (au choix de l'enseignant)	- Utilisation de dictionnaires en ligne - Possibilité de lire le livre sur iPad	- Lecture individuelle à domicile - Établissement des difficultés individuelles en classe	- Questions établies par les élèves - Rapport de lecture - Critique du livre, avec avis personnel

iPad

Les compétences du XXI^{e} siècle défendent une littératie médiatique certaine, et l'utilisation des technologies contemporaines en fait indéniablement partie. Il était donc naturel d'y inclure l'utilisation des tablettes, et dans le contexte luxembourgeois, plus spécifiquement de l'*iPad*. Alors que le choix de faire appel à Apple a pu susciter quelques controverses, nous, enseignants ne pouvons qu'inclure cette technologie à nos cours, tout simplement parce que c'est ce qui nous est demandé. Alors que les aspects négatifs seront également soulevés plus tard, concentrons-nous pour l'instant sur l'inclusion de cet appareil et les effets bénéfiques qu'il peut avoir sur notre enseignement.

En général, les enseignants de français se doivent d'incorporer la tablette à leur cours journalier. En effet, un argument simple sert à justifier ce point : cette technologie intéresse les élèves. D'autres branches l'incorporent peut-être plus naturellement, je pense par exemple à la biologie ou aux sciences naturelles. Une multitude d'applications nourrissent cette union : « Froggipedia » permet la dissection d'une grenouille à l'aide du stylet de la tablette, « Night Sky » rend possible l'observation des étoiles en direct par la caméra qui permet de reconnaître les constellations : les exemples sont légion.

Du côté de l'enseignement du français, des applications de qualité commencent depuis quelques années à se distinguer. Le « Projet Voltaire » permet à l'élève de s'entraîner à tout moment aux différentes règles grammaticales. Les éditeurs mettent aujourd'hui de plus en plus souvent leurs ouvrages pédagogiques en ligne. Des ressources utiles comme le site *1jour1actu.com* disposent également de leur propre application. Consulter un dictionnaire n'a jamais été plus facile que par le biais d'une tablette.

Mais surtout, il s'agit pour l'enseignant du français de ne pas rater le coche. Puisque souvent l'élève luxembourgeois préfère d'autres matières au français, nous aurions tort de nous priver d'un outil qui peut rendre notre cours plus interactif, et par conséquent plus intéressant. Ne pas utiliser l'iPad en cours de français équivaut à creuser davantage le trou qui nous sépare des matières préférées des élèves.

De plus, l'iPad accompagne l'élève sans cesse, au lycée, dans les moyens de transport, à la maison, partout en somme. Le cours de français, je l'ai déjà évoqué, doit se réapproprier une partie du temps libre de l'élève. Ce temps libre, il le passe souvent sur sa tablette. Les compétences du XXI^e^ siècle se doivent d'être également présentes sur ce support. Voilà pourquoi il était primordial de les inclure à l'*e-portfolio* consultable à tout instant.

D'ailleurs, Thierry Karsenti a souligné l'importance de la technologie à l'aide d'une fiche reprenant les « 10 compétences que les jeunes d'aujourd'hui doivent maîtriser pour le monde de demain », selon lui[102]. Hormis le hasard que Thierry Karsenti propose également dix compétences, tout comme nos compétences du XXI^e^ siècle, il faut souligner en quoi elles se rapprochent de nos compétences. Il parle également de l'importance de la communication (compétence 1), de la résolution de problèmes (compétence 5), de la collaboration (compétence 6), de l'esprit critique (compétence 7), et de la littératie (compétence 8), mais il les relie sans cesse à la technologie. Nous le constatons aisément, en plus de se rapprocher de nombreux modèles d'autres pays, nos compétences présentent également un lien fort avec les nouvelles technologies.

Au sein du LESC, cet attachement aux technologies se traduit par le « *project 121 – lesc goes mobile* ». D'ailleurs, remarquons que ce projet ne s'intitule pas « projet 121 », mais qu'une appellation complètement anglophone lui a été préférée. Une fois de plus, preuve est faite que le français a une image un peu vieux jeu, et que la façon la plus efficace d'atteindre les élèves et de les faire accrocher à un concept au premier abord est de leur présenter un anglicisme, plus *cool*. Encore une fois, l'enseignant de français doit utiliser ces technologies afin que la langue française y soit également attachée naturellement dans l'esprit des élèves.

Quoi qu'il en soit, le LESC défend complètement le projet d'allouer à chaque élève une tablette pour qu'il puisse ainsi « concevoir son curriculum de façon à ce qu'il [y] ait la plus grande intersection et compréhension que possible entre les natifs numériques et les immigrants numériques »[103]. Les « immigrants numériques » sont les personnes qui ne sont pas nées dans

[102] Cf. Annexe 12 « 10 compétences pour les jeunes d'aujourd'hui »
[103] https://www.lesc.lu/gt1-mitic/

l'ère du numérique mais en font usage quotidiennement, dans notre cas les enseignants, les « natifs numériques » ont grandi avec ces technologies, il s'agit donc de nos élèves. Le texte cité ici est présent dans la description du travail du groupe C21 sur le site officiel du lycée, ce qui démontre une fois de plus que les compétences du XXI^{e} siècle sont inséparables de l'aspect technologique de l'enseignement.

Avant de passer à la dernière partie de ce travail, voyons en quoi nous avons répondu aux critères dégagés à la fin du premier mouvement de ce travail, « Le français et les compétences », que nous avions jugés nécessaires à la réussite du projet d'implémentation des compétences du XXIe siècle :

Par leur description et leur subdivision, les compétences du XXIe siècle unissent en effet savoir et savoir-faire (point 1). Ce procédé a également permis de constater qu'elles sont ancrées dans un système qui repose sur des règles, des connaissances et des habiletés (*rules, knowledge, skills*) (point 2).

Le suivi individuel et l'auto-évaluation assurent une mise en avant des talents de chaque élève (point 3).

Leur définition générale ainsi que la conception du plan d'action annuel type permettent à l'enseignant d'inscrire ses attentes et perspectives propres dans un cadre donné (point 4). Ce plan d'action facilite également l'échange et le partage de séquences entre les enseignants, en passant par une plateforme de partage, comme Microsoft Teams (point 5).

Par le système de descripteurs uniques à chaque année scolaire, l'enseignant établit des indicateurs en lien avec ceux-ci qui ancrent complètement les compétences du XXIe siècle dans la pratique quotidienne (point 6).

La présentation et une majeure partie du traitement des résultats des élèves se font complètement en dehors du cours normal par l'heure hebdomadaire du système OSCAR et par le coaching. Ainsi l'impact temporel des compétences du XXIe siècle sur le programme de chaque branche est réduit à un minimum (point 7).

La façon de traiter les compétences en cours est assez ouverte, l'enseignant est libre d'utiliser la méthode qui lui paraît la plus appropriée. Ainsi, le système évite les complications inutiles qui seraient liées à un appareil théorique trop large ou à des indications trop nombreuses (point 8).

En sensibilisant l'élève sans cesse aux enjeux de ces compétences du XXIe siècle et à leur utilité, il comprend aisément leur importance. C'est alors à l'enseignant de souligner leur

présence dans les contenus pédagogiques proposés aux élèves. Ainsi, celui-ci dispose d'un outil supplémentaire afin d'établir le lien entre apprenant et objet d'étude (point 9).

Par leur imagerie, les fiches livrées aux élèves et les discussions qu'elles suscitent au sein des unités OSCAR, les compétences du XXI^{e} siècle participent à la construction d'un environnement propice à l'apprentissage, car elles éclaircissent sans cesse les enjeux de l'apprentissage en cours (point 10).

En ayant relié nos compétences aux divers courants pédagogiques contemporains, nous espérons assurer qu'elles seront aptes à guider l'élève dans son orientation et à le préparer au mieux au futur qui l'attend (point 11).

III. Mise en pratique et réflexions supplémentaires

Le travail en amont assurant le bon fonctionnement des compétences du XXIe siècle au sein du lycée a à présent été documenté. Il est donc temps de fournir des exemples concrets de leur implémentation dans le cours de français. D'abord, une séquence d'apprentissage sera présentée en détail. Ensuite, des possibilités supplémentaires d'activités inspirées des compétences du XXIe siècle seront proposées. Enfin, nous clôturerons ce travail par une multitude de considérations critiques et de pistes de réflexion visant à juger de l'efficacité et de l'utilité réelle de nos compétences. Un bilan provisoire sera ainsi possible.

A) Le jeu du petit prince

Afin de démontrer l'efficacité réelle des compétences du XXIe siècle dans l'élaboration d'une séquence d'apprentissage, le « jeu du petit prince » m'a paru représenter au mieux en quoi les compétences ont pu influencer ma façon de donner cours. D'abord, nous nous pencherons sur la préparation préalable. Ensuite, le déroulement pratique de la séquence sera exposé. Ceci permettra de fournir un premier bilan du succès de la séquence et des modalités régissant l'utilisation des compétences du XXIe siècle. Ce bilan proposera également une comparaison à une séquence similaire datant d'il y a plusieurs années, mais qui elle n'avait pas été nourrie par une réflexion sur les compétences.

1. Préparation préalable

Présentation du projet

Au-delà de l'aspect de deuxième, troisième ou même quatrième langue, l'enseignement de la langue française se heurte à d'autres problèmes, comme Magali Brunel, agrégée de Lettres modernes et directrice de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de la Seyne/mer, l'a souligné lors de la journée d'étude « États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg »[104]. Elle établit deux constats : Les élèves se désintéressent de la lecture en faveur des écrans et les classes deviennent si hétérogènes qu'elles n'ont plus de concept de culture clairement défini. J'ai donc choisi d'étudier *Le petit Prince*, afin de commencer à construire un concept de culture généralisé dès la classe de 7e. La séquence met également en avant une utilisation permanente de l'iPad, afin d'unir lecture et écran.

Mais ce choix du *Petit Prince* n'est pas dû à cette unique raison. En janvier 2004, Marcelin Hamon propose une « lecture littéraire implicante »[105] qui prône l'éloignement d'une analyse dirigiste du livre étudié en classe, et qui abandonne le cours littéraire fondé sur les questions de l'enseignant. Dans le tableau qu'il réalise afin de comparer sa méthode à la « lecture scolaire d'explication » plus traditionnelle[106], il souligne l'importance de la *praxis*. Il encourage, entre les apprenants et avec implication de l'enseignant, l'établissement d'un « conflit d'interprétation » et cherche à conférer au lecteur un rôle d'interprète. Pendant l'année scolaire 2013-2014, c'est en gardant à l'esprit ces principes que j'avais mis sur pieds une séquence que j'avais intitulée « Le jeu du petit prince », qui, comme l'indique son titre, devait accompagner la lecture du *Petit Prince* en cours. À la lumière des compétences du XXIe siècle, il paraissait opportun de mettre à jour cette séquence qui s'était construite sur des bases saines, mais avait donné des résultats assez modestes.

[104] Cf. Annexe 1 « États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg »

[105] Hamon, Marcelin, « Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ? » *in Cahiers pédagogiques : Enseigner la littérature*, n° 420, janvier 2004

[106] Cf. Annexe 17 « Tableau « Deux façons de voir la lecture à l'école », par Marcelin Hamon »

Voyons à présent en quoi consiste cette séquence, et comment les compétences du XXIe siècle l'ont influencée. Vers la fin du premier semestre 2018/2019, j'ai proposé la lecture du *Petit Prince*[107] à ma classe de 7e de l'enseignement secondaire classique, qui comptait alors 19 élèves. J'ai donc repris la séquence datant de l'année scolaire 2013-2014 pour la remettre au goût du jour. En me référant à mes expériences passées avec cette séquence, j'ai établi qu'elle encouragerait principalement les compétences de créativité, de collaboration et de communication. Cependant, d'autres compétences du XXIe siècle seraient également stimulées par cette procédure, comme par exemple la littératie, l'entrepreneuriat ou encore la culture et la citoyenneté éthiques.

Puisque je souhaitais établir une utilisation justifiée de l'iPad en classe, j'ai imposé l'utilisation de l'application « Notability » afin de créer ensemble un dossier de lecture. Il s'agit de l'application que j'utilise depuis des années, et le hasard a voulu que ce soit également l'application de prise de notes indiquée par le LESC. Dès le début, les élèves aborderaient donc le livre proposé par une approche plus moderne, qui met à contribution les moyens technologiques mis à notre disposition. En étudiant un ou deux chapitres et en réalisant une fiche de lecture, l'élève participerait à l'élaboration d'un dossier complet, qui lui assurerait, en retour d'une fiche de qualité, l'obtention de 18 autres fiches qui lui simplifieraient la lecture et la compréhension du livre.

Modèles de plans d'action

Avant de remanier la première version de cette séquence, j'ai établi un plan d'action reposant sur les compétences du XXIe siècle, afin de me rendre compte des principaux points à considérer durant la séquence et de l'attribution d'une note. Je me suis servi du modèle proposé par le groupe C21[108]. Ce plan établit le lien avec le programme officiel[109] de la classe de 7eC et nomme les savoir-faire préconisés par ce programme. Il indique ensuite clairement les buts que je cherche à atteindre. J'y ai ajouté les principales compétences du XXIe siècle qui seront visées par ma séquence. L'avant-dernière colonne reprend les indicateurs élaborés par le groupe C21.

[107] SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*, Gallimard, Collection : Folio Junior, 2007 [1ère éd. 1943]
[108] Cf. Annexe 14 « Plan d'action annuel type »
[109] https://portal.education.lu/programmes/Home

Enfin, la dernière colonne indique par quels descripteurs je jugerai du degré d'obtention de la compétence. Le tableau est réalisé une première fois pour encadrer le travail en groupe, une deuxième fois pour le travail individuel :

	Programme	Implémentation / Exercice	Méthodologie	Objectif(s)		Compétences visées	Indicateurs	Descripteurs
Explications supplémentaires	Lien avec le syllabus du programme directeur	Savoir-faire (élèves)	Mot-clé	But du cours		Une ou plusieurs	Repris de la fiche	- Comment reconnaît-on que les indicateurs sont atteints ? À quel moment le sont-ils ?
Travail de groupe	Lecture cursive Entraînement à la production écrite. Activités visant à fixer les structures de la langue, à développer l'expression créative des élèves. Les 3 expressions de l'interrogation en français Compréhension globale du texte Compréhension sélective Compréhension affinée	Créer une fiche de lecture se rapportant à un chapitre du « Petit prince », en groupe. Chaque groupe compte deux membres, un directeur et un secrétaire. Tout élève est directeur dans un groupe et secrétaire dans un autre, il travaille donc au total dans deux groupes. Le directeur est le principal acteur du groupe. Il doit produire une fiche de lecture traitant d'un chapitre du Petit Prince et la présenter à la classe. Le secrétaire lui sert d'aide, il doit s'assurer de la qualité de la fiche : Elle ne doit contenir aucune faute et correspond aux règles établies ci-après. La fiche est composée de plusieurs parties : a) Le titre du chapitre b) L'image c) Le lieu d) Les personnages e) Le résumé f) Les questions g) Le vocabulaire	Productions multiples en petits groupes	L'élève apprend à travailler en groupe L'élève développe son esprit de synthèse L'élève s'exprime selon un principe d'intelligences multiples (dessins, écriture, oral...) L'élève aide à créer avec sa classe un dossier complet, un travail d'envergure sur un livre, en ne s'occupant que d'un chapitre		Créativité	- connaît et utilise des méthodes et techniques vues en cours - peut atteindre un objectif donné - relève un défi et se charge des tâches imposées	- La fiche correspond au modèle donné - L'élève a personnalisé sa fiche - L'élève a rendu sa fiche dans les temps
						Collaboration	- reconnaît divers rôles et tâches au sein d'un groupe - est prêt à résoudre des conflits en groupe - est apte à travailler dans un groupe	- L'élève comprend le travail à réaliser, et l'organisation du groupe - L'élève remplit les rôles de directeur et de secrétaire - L'élève effectue les tâches qui lui incombent dans le groupe
						Communication	- sait s'exprimer de façon appropriée - exprime son avis de façon à se faire clairement comprendre	- À l'aide de la fiche fournie, les élèves comprennent un chapitre donné - Les élèves discutent des réponses à apporter aux questions

Travail individuel	L'élève sait : lire de manière autonome un ouvrage entier adapté à son âge et à son niveau ; distinguer le narrateur, l'auteur et le personnage ; distinguer le personnage principal des personnages secondaires ; comprendre et expliquer les actes, motivations et sentiments des personnages d'une histoire ; distinguer les passages dialogués et ceux qui retracent un monologue ou les pensées d'un personnage ; situer l'action dans le temps et dans l'espace ; reconnaître si la narration est chronologique ou interrompue par des retours en arrière et en tenir compte ; être à même d'émettre des hypothèses de lecture Pour assurer son autonomie, l'élève doit apprendre à : - s'inspirer de modèles (p.ex. pour les lettres) ; - connaître le schéma narratif ; - utiliser le dictionnaire ; - constituer des champs lexicaux ; - préparer et retravailler un brouillon ; - structurer sa production ;	Pendant environ quinze minutes, le directeur prend en charge la classe. Il présente son résumé, en parlant librement, sans lire sa fiche de lecture. Cela dure moins de cinq minutes. Ensuite, il lit à voix haute l'extrait du chapitre qui lui semble le plus marquant. Après cet exposé, le secrétaire distribue la fiche à la classe, et le directeur lit ses trois questions. Les élèves ont dix minutes pour répondre à ces trois questions. Le directeur parcourt la classe en répondant à d'éventuelles questions de la part de la classe. Après ces dix minutes, le professeur reprend en main la classe, et les questions sont corrigées au tableau, et sur la fiche, à l'endroit prévu pour cette correction.	Réponse aux questions de compréhension, expression de son avis personnel, occasion de puiser dans ses différentes intelligences	L'élève a compris le livre dans son ensemble et est capable de répondre aux questions vues en cours, mais aussi d'exprimer son propre avis.	Communication	- sait s'exprimer de façon appropriée - exprime son avis de façon à se faire clairement comprendre	L'élève obtient une note suffisante au devoir réalisé en fin de séquence (20 points)

J'avais indiqué plus tôt que ce tableau de référence ne me satisfaisait pas. Ici, mon point de critique est facilement observable : je le trouve lourd et inutilement compliqué. En soi, une majeure partie n'est qu'un copié-collé du programme, ce qui me semble inutile. J'avais établi onze points à respecter afin d'assurer la réussite de l'implémentation des compétences du XXIe siècle. Le point 8 stipulait que l'appareil théorique qui les régit devrait être simple et facile à aborder. Face à un tel tableau, cette facilité d'utilisation n'est pas garantie. J'ai alors décidé de développer un tableau bien plus simple. Ce tableau n'a pas été retenu par le groupe C21 comme l'exemple type à suivre. Néanmoins, dans le cadre de la liberté qui nous a été garantie dans l'application des compétences du XXIe siècle, c'est celui que j'ai choisi de continuer à utiliser :

Plan d'action C21 : Séquence « Le petit Prince » (7ème C 2018/2019)

Programme	Compétences visées	Descripteurs : L'élève…	Indicateurs
Lecture cursive Entraînement à la production écrite Les 3 expressions de l'interrogation en français Compréhension globale du texte Compréhension sélective	Créativité	1. connaît et utilise des méthodes et techniques vues en cours. 2. peut atteindre un objectif donné. 3. relève un défi et se charge des tâches imposées.	1. La fiche correspond au modèle donné. 2. L'élève a personnalisé sa fiche. 3. L'élève a rendu sa fiche dans les temps.
	Collaboration	1. reconnaît divers rôles et tâches au sein d'un groupe. 2. est prêt à résoudre des conflits en groupe. 3. est apte à travailler dans un groupe.	1. L'élève comprend le travail à réaliser, et l'organisation du groupe. 2. L'élève remplit les rôles de directeur et de secrétaire. 3. L'élève effectue les tâches qui lui incombent dans le groupe.

Compréhension affinée	Communication	1. sait s'exprimer de façon appropriée. 2. exprime son avis de façon à se faire clairement comprendre.	1. L'élève présente sa fiche oralement sans difficultés majeures. 2. Les élèves discutent des réponses à apporter aux questions.

Ce tableau délaisse en effet tout l'aspect de recopiage du programme officiel et se concentre uniquement sur l'application pratique des compétences au sein de la séquence d'apprentissage. En me fondant sur ce tableau des compétences du XXI^e^ siècle et sur la version de cette séquence d'apprentissage réalisée plusieurs années auparavant, j'ai ainsi redéfini les règles du jeu du *Petit Prince*, dans le but d'améliorer l'efficacité de ma pratique pédagogique.

2. Déroulement de la séquence d'apprentissage

Règles du jeu

Afin de fournir aux élèves un moyen de pouvoir vérifier les modalités de la séquence à tout moment, j'ai réalisé une fiche[110] qui a été partagée avec toute la classe via l'application iTunes U[111]. D'abord, il y est expliqué que dix-neuf groupes de deux élèves seront créés, tout élève étant actif dans deux groupes différents. Chaque équipe ainsi formée s'occupe de réaliser une fiche de lecture sur un ou deux chapitres, en fonction de leur longueur.

Avec les compétences de collaboration et d'entrepreneuriat en tête, chaque groupe compte en son sein un « directeur » et un « secrétaire ». Cette distinction a pour but de sensibiliser les élèves au fonctionnement et à la hiérarchie d'un environnement de travail adulte. Le directeur est le principal acteur du groupe. Il produit la fiche de lecture et la présente à la classe. Le secrétaire a pour rôle de l'aider dans son travail. Il relit, corrige, et s'assure que le travail

[110] Cf. Annexe 18 « Fiche « Le jeu du *Petit Prince* » »
[111] Cf. Annexe 19 « Capture d'écran iTunes U »

fourni correspond bien à ce qui est attendu. Chaque élève fait partie de deux groupes de travail, une fois en tant que directeur, une fois en tant que secrétaire. Deux mêmes élèves ne seront jamais dans les deux mêmes groupes. En d'autres mots, si l'élève A est directeur et l'élève B secrétaire dans un même groupe, l'autre groupe dont l'élève A fait partie en tant que secrétaire n'aura pas l'élève B pour directeur.

La fiche de lecture doit remplir plusieurs critères. D'abord, les élèves donnent un titre au chapitre. En effet, les chapitres du livre ne sont représentés que par des chiffres romains. Leur conférer un titre peut aider les élèves à mieux saisir l'organisation du livre et le cheminement de l'histoire. Ensuite, considérant la compétence de créativité, j'invite les élèves à produire par leurs propres moyens une image en rapport avec leur chapitre. Ils peuvent la dessiner à la main, prendre une photo, ou encore utiliser une application de leur choix qui leur permettrait de réaliser cet objectif. Ils indiquent le lieu où se déroule l'action et nomment les personnages présents. Suit alors un des principaux aspects de la fiche, le résumé. Le directeur doit réaliser un synopsis du chapitre.

Puis il doit inventer trois questions à poser à ses camarades. Il prend un peu le rôle de l'enseignant et se positionne ainsi comme spécialiste de ce chapitre. En lui conférant ce statut, je vise à encourager l'autonomie de l'élève, mais aussi à mettre en avant le travail qu'il a réalisé. Il doit se sentir inclus dans le bon fonctionnement de la séquence, essentiel pour l'acquisition des informations par ses camarades de classe. Dans ce but, il pose une question de compréhension générale du chapitre, afin de s'assurer de la bonne lecture de la part de ses camarades. Ensuite, il pose une question de détail, afin que les élèves reprennent l'objet livre en main pendant le cours, le manipulent, et cherchent la réponse dans le chapitre. Finalement, il invite ses camarades de classe à répondre à une question qui les interroge sur leur avis personnel quant à un aspect du chapitre. Au niveau de la mise en forme, le directeur laisse suffisamment de place sur sa fiche pour la réponse personnelle de l'élève, mais aussi pour la correction qui sera effectuée en commun par après au tableau.

La fiche se termine par un vocabulaire reprenant environ une dizaine de mots problématiques. L'établissement de ce vocabulaire reprend les codes établis plus tôt dans

l'année, comme par exemple indiquer le genre du mot en y ajoutant un article, et indiquer l'explication allemande en italique. Les noms du directeur et du secrétaire sont donnés, et les deux élèves signent leur production. La signature vient en un certain sens sceller le contrat de partage et la promesse d'un travail de qualité. Cela peut paraître anecdotique, mais rappelons-nous à quel point nous voulions nous entraîner à notre signature à leur âge. En en maîtrisant une, nous nous sentions plus importants, et elle était un symbole de notre lente accession au statut d'adulte.

Le jour de la présentation, le groupe me fournit une fiche imprimée sur laquelle je pourrai donner mes commentaires et attribuer une note, destinée plus tard aux archives du lycée. Le directeur présente, sans avoir sa fiche sous les yeux, le résumé de son chapitre, lit son passage préféré, et propose les trois questions qu'il a souhaité poser à la classe. En cas d'incompréhension, le reste de la classe peut se manifester. Pendant cette phase, le secrétaire distribue la fiche au reste de la classe via *airdrop* sur les iPad, et les élèves ajoutent le document à leur note « Notability ». J'aurais pu faire ce travail moi-même, mais les élèves sont ainsi responsabilisés, et ils voient peu à peu grandir ce projet commun. Les élèves ont ensuite entre cinq et dix minutes pour répondre aux trois questions. Le directeur du groupe, le secrétaire et moi-même sillonnons la classe afin d'assurer un travail individuel efficace. Finalement, je corrige les questions au tableau en me fondant sur les réponses proposées par les élèves.

Le directeur sera noté sur 20 points sur la qualité de la fiche et de la présentation orale. Le secrétaire est quant à lui noté sur 10 points, selon le nombre de fautes et le respect des consignes. À la fin de la séquence, chaque élève aura donc été noté sur 30 points. En cas d'impossibilité de la part de l'élève de présenter à la date convenue au préalable, la note attribuée est de 0. Cela peut paraître un peu strict, car il n'y a pas de seconde chance. Mais afin d'assurer la continuité de la séquence, il est primordial d'étudier les chapitres selon leur suite chronologique. De plus, même si un élève a obtenu 0 dans un de ses deux groupes, il a toujours la possibilité de reprendre quelques points dans son autre groupe de travail. En cas d'absence d'un élève, la présentation est remise à plus tard, en dehors du cours normal de français. J'étudie alors le chapitre concerné avec la classe, en imitant les procédés qu'ils doivent préparer à domicile.

Puisque j'ai nommé la séquence « Le jeu du *Petit Prince* », j'ai également mis en place un système de récompense, visant à motiver les élèves. À la fin de la séquence, un devoir en classe noté sur 30 points aura lieu. Lors de ce devoir en classe, en plus des questions que je propose moi-même, quatre questions seront tirées telles quelles des fiches des élèves. J'aurai alors choisi celles qui me semblent être les meilleures. Les élèves à l'origine de ces questions bénéficieront d'un point supplémentaire sur ce devoir en classe.

Il y a également une deuxième récompense, de nature matérielle. Une fois la séquence et le devoir passé, un vote est organisé dans la classe, et les élèves sélectionnent, anonymement, leurs fiches préférées. Afin d'éviter que chaque élève ne vote pour sa propre fiche, chaque bulletin de vote doit exprimer deux choix distincts, ou alors il ne sera pas comptabilisé et jugé nul. Le gagnant recevra un prix mystère. Ceci a évidemment pour but d'encourager les élèves à travailler le mieux possible. Ce prix est tout simplement un sachet de sucreries à partager en classe. Cela peut paraître un peu inutile, mais le sentiment d'avoir gagné ce concours et de partager sa victoire avec les autres me semblent en valoir la peine. De plus, tous les moyens sont bons pour imposer aux élèves une image positive du cours de français.

Revenons à la fiche des règles du jeu : à la fin de ces règles, un tableau récapitulatif de la composition des groupes et de leur date de présentation est fourni. Je compose moi-même les groupes en veillant à allier à chaque fois un élève faible à un élève fort. De plus, puisque chaque élève est actif dans deux groupes différents, j'espace les deux dates de présentation autant que possible.

Déroulement réel de la séquence

Alors que le support préparé pour la séquence permet de l'appliquer à toute classe, je vais relater ici le déroulement réel qui a eu lieu en décembre 2018 et en janvier 2019 au sein de la classe de 7^{e} de l'enseignement secondaire classique.

Lors du dernier cours de l'année 2018, en décembre donc, j'ai brièvement présenté Antoine de Saint-Exupéry. Les élèves avaient dû réaliser leurs propres recherches dans le devoir à domicile qui avait précédé le cours. Nous avons ensuite décortiqué en classe l'incipit dédié à

Léon Werth. Ainsi, les élèves se sont rendu compte de l'esprit qui anime le livre et cela facilite la compréhension de la suite du livre.

J'ai alors pu constater que les élèves ne connaissaient pas assez bien les chiffres romains, nous avons donc pris dix minutes afin de les expliquer. Ensuite, nous avons lu et étudié le chapitre I ensemble, qui éclaire encore une fois les intentions de l'auteur. Ensemble, nous avons réalisé un résumé du chapitre afin que les élèves puissent s'y entraîner avant d'être confrontés au chapitre qui leur a été attribué :

> « Antoine de Saint-Exupéry nous raconte sa vie quand il était enfant. Il dessinait, mais les grandes personnes ne comprenaient pas ses dessins. Alors il a abandonné l'idée de devenir peintre pour faire quelque chose de plus sérieux, pilote. Mais parfois il montre ses dessins aux adultes dans l'espoir de trouver quelqu'un qui ait encore son âme d'enfant. »

Nous avons ensuite passé en revue les règles du « jeu du petit prince » afin d'exclure toute incompréhension. La fiche s'est avérée suffisamment détaillée pour assurer une bonne compréhension de la part des élèves, puisque peu de questions ont été posées. J'ai alors proposé aux élèves une fiche de travail réalisée au préalable par mes soins[112]. J'ai présenté celle-ci en respectant scrupuleusement les indications que j'avais fournies dans les règles et j'ai donc simulé la présentation orale, suivie des questions, du travail individuel des élèves, et enfin de la mise en commun de leurs réponses.

À la fin de ce premier cours de 90 minutes, nous avons réalisé au tableau la fiche du chapitre 3[113]. Lors de ce travail collaboratif, les élèves pouvaient une nouvelle fois observer le travail qui les attendait en participant activement à la création de cette fiche.

Après les vacances de Noël, les présentations ont commencé, au rythme de 6 par cours de 90 minutes. Ensuite a eu lieu le devoir en classe[114], et finalement le vote pour la meilleure fiche a été réalisé. Enfin, aspect qui a énormément plu aux élèves, nous avons visionné, en fin de

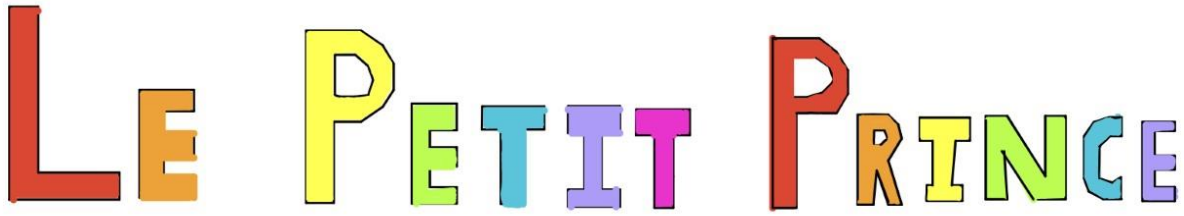
[112] Cf. Annexe 20 « Fiche de lecture du chapitre 2 du *Petit Prince* »
[113] Cf. Annexe 21 « Fiche du chapitre 3 réalisée en classe »
[114] Cf. Annexe 22 « Contrôle de 30 points sur Le Petit Prince »

semestre, le film *Le Petit Prince*, de Mark Osborne. Les élèves ont avoué avoir beaucoup aimé le film et mieux compris le livre après l'avoir vu. En plus, c'était pour moi l'occasion de leur faire découvrir une production française, qui a remporté en 2016 le César du meilleur film d'animation.

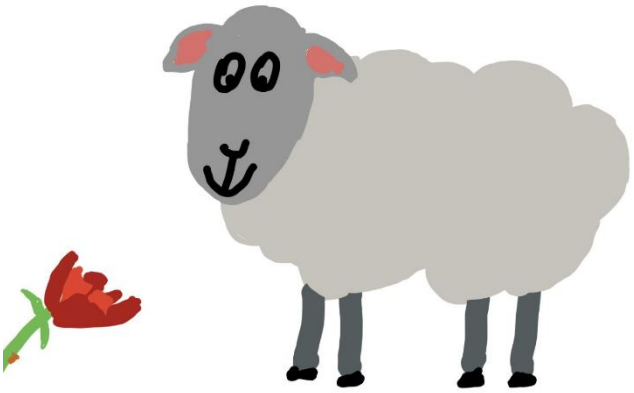
3. Bilan de la séquence d'apprentissage[115]

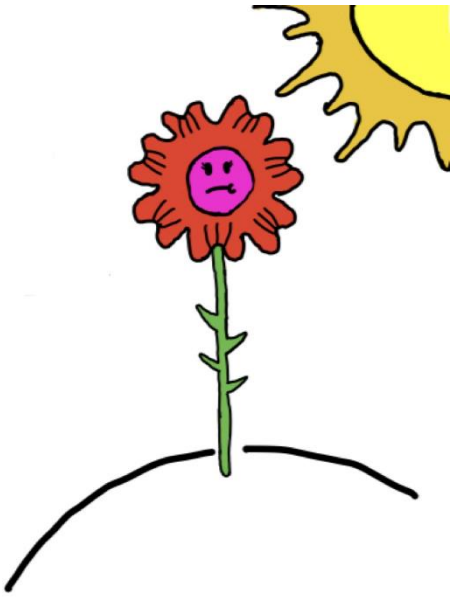
Un élan de créativité

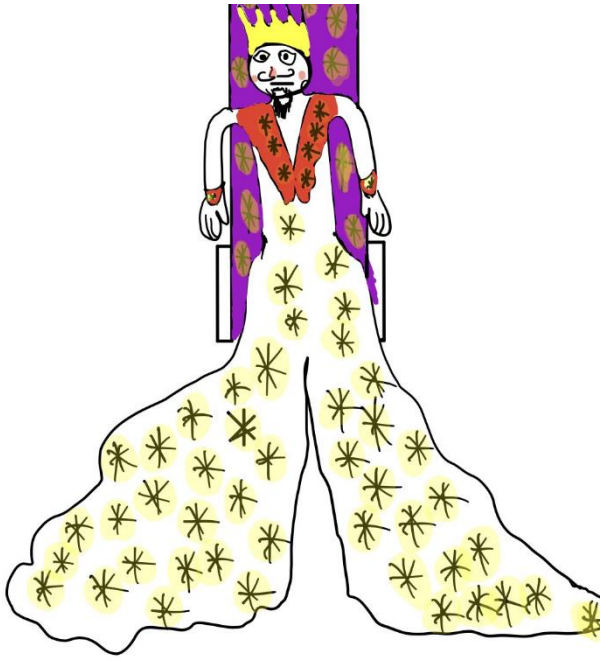
Puisque j'ai déjà réalisé cette séquence avec une autre classe lors de l'année scolaire 2013-2014, il paraît ici opportun de la comparer à cette mise à jour 2018-2019 inspirée par les compétences du XXIe siècle. Une différence principale s'est cristallisée peu à peu. En ayant mis l'accent sur les compétences du XXIe siècle, et plus précisément sur la créativité, les élèves se sont bien plus prêtés au jeu de créer leur propre image. Alors qu'il y a quelques années, uniquement deux élèves sur vingt avaient réalisé leur propre dessin, cette-fois-ci, ce sont seize élèves sur dix-neuf qui ont fourni ce travail supplémentaire ! À mon avis, l'inclusion de l'iPad, dans une perspective de littératie médiatique, a également joué en faveur de ce résultat. Puisqu'il s'agissait d'une classe qui ne disposait de l'iPad que depuis quelques mois, elle était désireuse de mettre en pratique cette technologie. Cela se vérifie par le simple fait que peu de dessins ont été réalisés à la main, mais plutôt en utilisant des applications et l'*apple pencil* livré avec l'iPad. Voici un florilège de ces créations :



[115] Deux exemples de fiches sont fournis sous l'annexe 23 « Exemples de fiche de lecture »

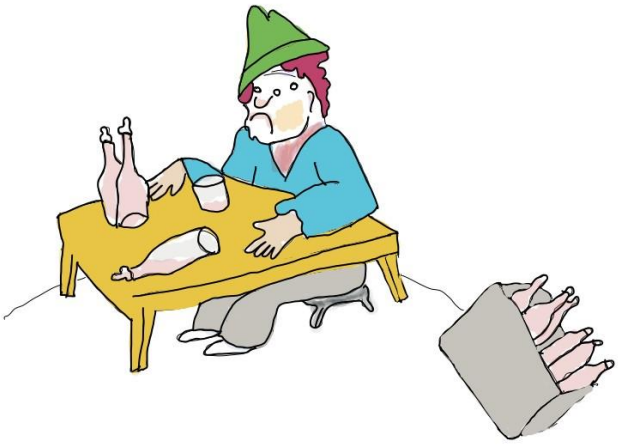


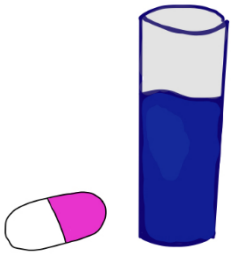


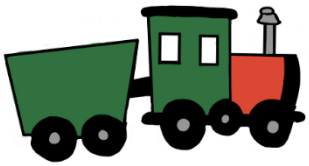
















L'oral et l'écrit

Face à une telle qualité de travail sur les dessins, il ne faut pas oublier le travail écrit et la présentation orale. Au niveau de la collaboration, très peu de retours négatifs se sont fait ressentir. Les élèves ont pu surmonter leurs a priori face à mon choix de groupes et chaque travail a été livré à temps. Le seul bémol est à signaler au niveau de l'orthographe et de la grammaire. Plutôt que de demander aux élèves de m'envoyer leur production à l'avance, j'ai fait le choix de corriger leur fiche après la présentation au tableau. Ainsi les élèves se rendaient compte des fautes et participaient activement à leur correction. De plus, 10 points étaient attribués au secrétaire pour ce travail préalable de correction, donc corriger moi-même aurait rendu cette note obsolète. Les fiches n'étaient pas non plus mal écrites, mais elles étaient parfois loin d'être parfaites[116]. Cependant, cela m'a donné l'occasion de mettre en avant des règles de typographie françaises, comme par exemple de laisser un espace avant et après le point d'exclamation.

Les résumés étaient relativement bons, mais ils manquaient de profondeur. Les élèves ont traité le texte à un niveau très superficiel, et ont montré des difficultés à pouvoir établir des comparaisons, surtout au début. Le sens d'un chapitre leur était rarement accessible sans mon aide. Le concept de comparer une fleur à une petite amie ou une femme a ainsi été un peu difficile à défendre, certains élèves se montrant très récalcitrants et dubitatifs. Néanmoins, cela a donné naissance à des discussions intéressantes et drôles, ce qui a le mérite de rendre le cours plus vivant. J'ai essayé de contrer ce manque de profondeur en donnant de courtes pistes d'étude aux élèves qui n'avaient pas encore présenté leur travail. J'ai ainsi suggéré de comparer la fleur à un être humain, ou encore de bien se concentrer sur l'amitié entre le petit prince et le renard. La mort du petit prince à la fin du livre a également posé problème au groupe qui était chargé de la présenter. Nous en avons donc brièvement discuté au préalable, hors du cours.

Au niveau de la compétence de communication, comme indiqué dans le plan d'action, elle était principalement appréciée selon la présentation orale et les discussions autour des questions posées. Les présentations étaient souvent apprises par cœur. Cela donnait un résultat

[116] L'entièreté de ces fiches et du travail réalisé au tableau peut être consultée via le fichier PDF présent sur la clé USB fournie avec ce travail. Il s'agit en fait du fichier « Notability » utilisé lors de cette séquence.

un peu plat et parfois même ennuyeux, mais il faut reconnaître que les élèves ont fourni un travail énorme. Les discussions restaient assez éparses, sauf quand il s'agissait des grands thèmes du livre (l'abandon de la fleur ou du renard, la fin du livre et la mort du petit prince…).

D'ailleurs, les élèves ont fourni un travail si sérieux et complet, que le document « Notability » qui reprend toute la séquence s'est étiré sur 55 pages. Puisqu'un test de 30 points était prévu, les élèves ont dû étudier ce document. La quantité de travail était possiblement un peu trop vaste. J'avais indiqué que je reprendrais quatre questions, mais cela est peu sur un total de soixante ! Néanmoins, aucun élève ne s'est plaint de ce travail.

Une once de scepticisme

Cependant, deux mères d'élève de cette classe ont jugé utile de me signaler que *Le Petit Prince* était une lecture trop difficile en classe de 7^{e}C, avis que je ne partage pas. En effet, *Le Petit Prince* est brillant par sa portée universelle. Il peut être lu au jeune enfant qui ne sait pas encore lire, tout comme il peut être étudié à l'université. Tout dépend de comment on souhaite approfondir son étude. Elles ont également souligné que les quatre élèves dont les questions étaient choisies pour le devoir en classe étaient privilégiés par rapport aux autres, puisqu'ils connaissaient la réponse à leur propre question. Cette critique me paraît plus appropriée, mais elle se révèle finalement assez faible : procéder de telle manière assure une motivation et un zèle plus poussés de la part des élèves, alors leur fournir un léger avantage sur une question de 4 points est assez trivial. À l'avenir, je laisserai ce point supplémentaire de côté, les élèves étant en effet suffisamment privilégiés par le choix de leur question. Cette anecdote permet tout de même de mettre en avant un problème inhérent aux pratiques encouragées par les compétences du XXI^{e} siècle. Ces compétences se veulent novatrices, et cet aspect effraie certains acteurs du système éducatif.

Alors que les élèves semblent pour la large majorité les accepter sans aucun problème, les parents surtout se posent des questions quant à celles-ci, avec raison. Les questions qui reviennent le plus souvent sont celles-ci :

1. « À quoi servent les compétences du XXIe siècle ? »
2. « Pourquoi est-ce qu'on ne fait pas juste de la grammaire et des exercices comme avant ? Cela fonctionnait bien. »
3. « Est-ce que mon enfant ne va pas avoir de plus mauvaises notes ? »
4. « Si un jour mon enfant change d'école, est-ce que ces bilans des compétences du XXIe siècle lui serviront alors à quoi que ce soit ? »

Je pense avoir répondu au sein de ce travail à ces questions. Le problème est que nous ne pouvons espérer des parents qu'ils lisent un travail de candidature complet afin de comprendre un aspect du LESC. Nous ne pouvons non plus leur faire passer six heures d'OSCAR à tous. Il faudra donc à l'avenir trouver un moyen de mieux communiquer l'utilité et la philosophie du lycée aux parents. Dans l'état des choses, la communication avec quelques parents est parfois un peu problématique, car ils n'adhèrent pas au concept, tout simplement parce qu'ils ne le comprennent pas et ont peur que leur enfant puisse en être négativement impacté. Il est important de souligner que ces deux mères avaient voulu me signifier leurs critiques pendant un entretien général avec les parents. Les autres parents se sont montrés satisfaits de la séquence et de l'originalité que lui avaient conféré les compétences du XXIe siècle.

Personnellement, je pense qu'il faudrait également revoir le rôle du secrétaire, car il n'est pas assez actif au sein de son groupe. Il est très difficile de jauger son implication. Je devrais peut-être abandonner cette terminologie de « directeur » et « secrétaire ». Ainsi, j'étendrais le rôle du « secrétaire » à la présentation orale, alors que le « directeur » se chargerait de rédiger la fiche. De cette façon, chaque élève serait une force active dans chacun de ses deux groupes.

À la lumière de ce bilan, les compétences du XXIe siècle m'ont été utiles afin d'améliorer ma pratique. Alors que je suis persuadé que mes séquences d'apprentissage se sont améliorées, Il est difficile de jauger l'effet bénéfique direct sur les élèves. Mais un pareil constat est-il vraiment possible ? Les compétences du XXIe siècle ne sont en usage que depuis moins d'un an au LESC. Il faudra certainement attendre des années avant de pouvoir juger de l'efficacité de nos bilans semestriels. Suite à l'exemple présenté, les compétences sont au moins utiles à améliorer et raffiner sa propre pratique. Cela se fait sans inventer des séquences révolutionnaires, mais il s'agit plutôt d'un lent travail d'amélioration de ses propres séquences d'apprentissage. De plus,

elles amènent à sensibiliser chaque enseignant obligatoirement au bon déroulement et à la planification de l'année, puisque les plans d'action annuels doivent être partagés avec le reste de la communauté scolaire via *TEAMS*. Cela s'avère surtout utile pour les nouveaux enseignants, car avant même toute forme de stage, ils sont invités à la réflexion et peuvent profiter du travail déjà accompli par leurs aînés.

Une séquence d'apprentissage améliorée complète vient d'être proposée. Il est approprié de présenter plusieurs nouvelles séquences, des exemples concrets d'activités pédagogiques qui ont été construites à l'aide des compétences du XXI^{e} siècle. Nous pourrons alors complètement nous tourner vers la réflexion sur les compétences du XXI^{e} siècle, afin de mettre en lumière leurs avantages et leurs défauts.

B) Activités supplémentaires

L'étude de la séquence portant sur *Le Petit Prince* nous a permis de mettre en avant l'utilisation des outils pédagogiques mis au point par le groupe C21 ces dernières années. À présent, il est opportun de fournir des idées supplémentaires d'activités pédagogiques, sans trop entrer dans leurs détails. Après tout, ce travail ne propose pas de livrer un catalogue de séquences, mais plutôt de réfléchir aux compétences du XXIe siècle.

Pour ce faire, six activités seront proposées. Elles sont subdivisées en trois catégories, les activités créatives, celles de nature culturelle, et enfin, celles liées aux compétences médiatiques et qui cherchent à utiliser au mieux les nouvelles technologies.

1. Activités créatives

Makerspace

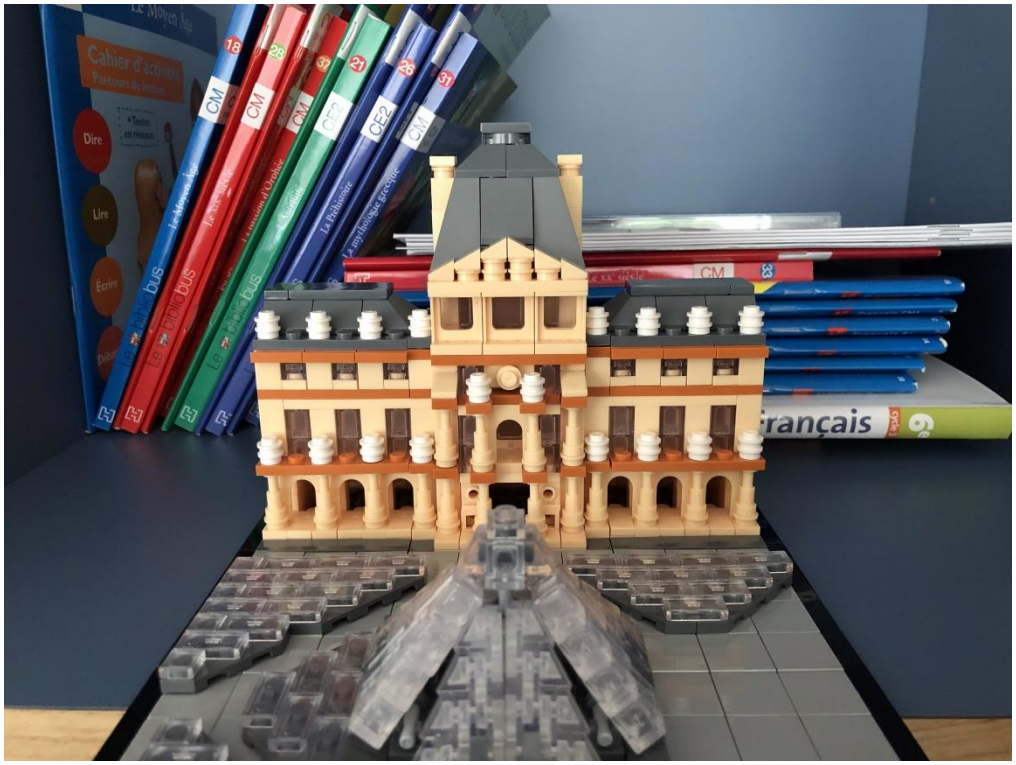
Sous le signe de la compétence « créativité », il est opportun d'utiliser les moyens mis à disposition par le LESC. En maintenant ceci à l'esprit, j'ai choisi dès le début de cette année scolaire de m'engager dans des activités qui traditionnellement ne concernent que rarement les professeurs de langue. Ainsi, je participe activement au *Makerspace* du lycée, en y offrant mon aide deux fois par semaine pendant la pause de midi.

En plus d'aider les élèves dans des activités créatrices, j'essaye régulièrement d'y inclure le cours de français. Ainsi, J'ai invité l'ensemble de mes élèves à venir construire différents monuments français en LEGO, comme le Louvre ou encore l'Arc de Triomphe[117]. Plusieurs d'entre eux ont effectivement répondu à l'appel et ont sacrifié deux ou trois pauses de midi à ce projet.

[117] Ces constructions sont issues de la collection « LEGO Architecture »



En impliquant plusieurs élèves dans ces constructions, une séquence pédagogique qui présente ces monuments et leur histoire devient bien plus interactive. Les productions des élèves ont été présentées à la classe et constituent un excellent point de départ afin de lancer la séquence. Ces monuments en LEGO font désormais partie de la décoration de ma salle de classe :



Les élèves ressentent une certaine fierté à les montrer à leurs amis ou à leur famille. Lors de la journée portes ouvertes du LESC, beaucoup de parents de futurs élèves ont été attirés par ces éléments, et ont également pu toucher et interagir physiquement avec ceux-ci. Le succès a donc été indéniable, autant pour lancer une séquence d'apprentissage que dans le cadre de la campagne d'amélioration de l'image du français. Sans la réflexion entraînée par les compétences du XXI^{e} siècle, je crois que je n'aurais pas pensé à introduire et présenter ainsi un cours de langue.

En plus, nous avions souligné l'importance d'encourager la collaboration entre enseignants, ce qui a bien lieu lors des activités au *Makerspace*. Effectivement, nous sommes plusieurs enseignants d'horizons et de spécialisations très différents à nous y retrouver et à partager nos idées. Par exemple, il a déjà été évoqué de créer un jeu de société et le français y jouerait un rôle prépondérant afin de clairement en définir les règles.

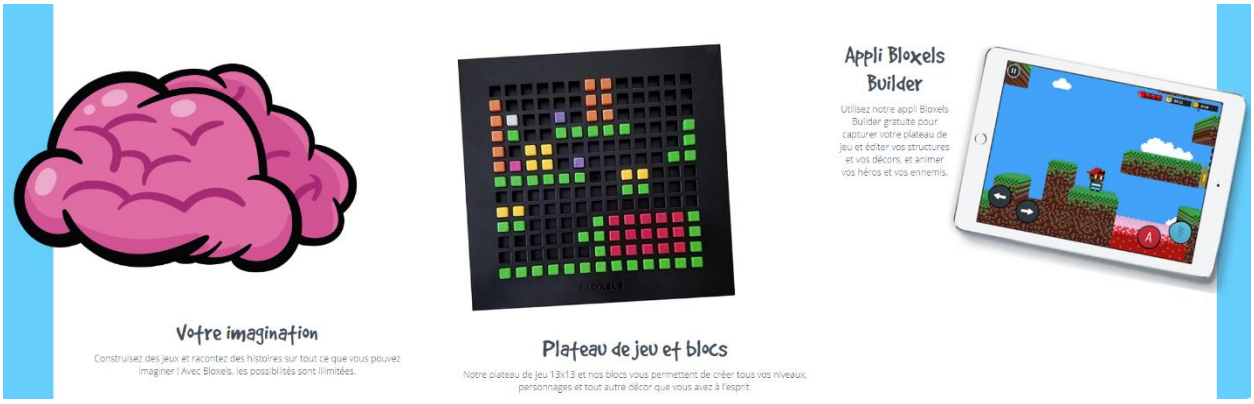
N'oublions pas que créer un environnement propice au travail est primordial à un enseignement efficace. Cela se fait déjà par l'inclusion des créations des élèves à la décoration de la salle où je donne normalement cours. En classe de 3CI, nous avons déjà plusieurs fois profité de l'espace proposé par le *Makerspace*. Les élèves peuvent y préparer des exposés sur les éléments qui les intéressent, comme par exemple le fonctionnement d'une imprimante 3D, ou encore les courses de drones. En voyant un professeur de français activement utiliser un tel environnement pour ses séquences d'apprentissage, l'élève est amené à relier les deux. Cette connexion du cours de français au *Makerspace* contribue à améliorer son image de matière dépassée en la modernisant :




X-CARVE

Dans un tel environnement, la compétence de communication est également mise à contribution. Le savoir-faire ne doit pas nécessairement toujours se transmettre de l'enseignant à l'élève. Le *Makerspace* rend cet échange bilatéral plus simple à réaliser, moins artificiel. Les élèves sont encouragés à partager leurs savoirs. L'élève ressent une motivation décuplée, du plaisir et même de la fierté à présenter à son enseignant une de ses passions, à la lui expliquer, dans un contexte plus ouvert, en dehors des cours classiques. L'élève peut alors associer l'enseignant et le cours de français aux activités modernes proposées au sein du *Makerspace*, mais aussi à ses passe-temps.

Autre possibilité, en utilisant la plateforme de création de jeux vidéo Bloxels [118], l'enseignant de langues aide l'élève à élaborer le scénario qui encadrera son jeu, puisqu'il souhaite souvent que sa création raconte également une histoire au joueur. Sa compétence créative y est encouragée. Par de telles interactions, le cours de français redore petit à petit son image, en s'éloignant de la rigidité qui lui est souvent associée. De plus, nous souhaitons préparer l'élève aux métiers contemporains. Alors qu'il y a vingt ans cette aspiration faisait encore rire la plupart des personnes, travailler dans l'industrie du jeu vidéo est aujourd'hui parfaitement possible. Et nous, enseignants de français, nous devons également nous montrer présents lorsque ces métiers sont discutés. Les entreprises francophones, nommons par exemple le géant du jeu vidéo Ubisoft, sont bien présentes sur ce marché. L'industrie vidéoludique nécessite aujourd'hui des forces de travail qui maîtrisent la langue, entre autres pour élaborer les scénarios de ses jeux.



[118] Mattel : http://home.bloxelsbuilder.com/fr.html

Afin d'intégrer davantage les langues dans le *Makerspace*, j'aimerais proposer d'introduire à l'avenir l'utilisation d'une langue précise en son sein. Cela se justifie par les élèves très différents qui s'y présentent, autant issus du système éducatif luxembourgeois classique que de l'École européenne. La langue véhiculaire pourrait changer chaque jour, ou chaque semaine. Ainsi, le français, l'allemand, l'anglais et le luxembourgeois pourraient se succéder, ceci afin d'offrir une dimension réellement internationale au projet *Makerspace*, tout en encourageant les compétences du XXI^{e} siècle, plus précisément la compétence de communication et celle de culture et citoyenneté éthiques. Autre idée, un glossaire multilingue pourrait être constitué. Au fur et à mesure des nos expériences au sein du *Makerspace*, il serait à chaque fois mis à jour, afin d'y ancrer également la langue française, et non uniquement la langue anglaise qui domine souvent le vocabulaire technique.

Concours de poésie

Alors que nous nous sommes tournés vers les nouvelles technologies dans un effort d'y inclure la langue française, l'enseignant de langues peut évidemment toujours avoir recours à des moyens plus classiques afin de permettre à ses élèves de s'exprimer. Dans un souci d'amener les enseignants de différentes langues à collaborer sur des projets communs, j'ai ainsi proposé d'organiser notre propre concours de poésie, sous le signe de la créativité. Ce projet a eu lieu pendant le mois d'avril 2019.

Afin de ne pas simplement proposer, aux plus inventifs, un bon pour acheter des livres, comme c'est encore trop souvent le cas lors de ces concours, j'ai opté pour une récompense plus motivante pour l'élève, mais qui a toujours trait à la culture : le gagnant a reçu deux entrées gratuites pour le cinéma luxembourgeois de son choix. Ceci a assuré une participation assez conséquente des élèves, surtout lorsque deux enseignants, Anne-Marie Badet, professeur de français, et Rolf Wiesemes, professeur d'anglais, ont exprimé leur plein soutien en poussant leurs élèves à également s'impliquer. Nous avons décidé d'imposer aux élèves un thème qui serait en adéquation avec la journée portes ouvertes, c'est-à-dire la vie au sein du LESC. Les élèves devaient produire un écrit qui répondrait à cette question simple : « C'est quoi le LESC ? ».

Lors de la journée portes ouvertes du LESC, les visiteurs étaient invités à parcourir les douze poèmes que nous avions présélectionnés. Ils étaient accrochés à travers la salle de classe dédiée au cours de français. Ainsi, c'était également l'occasion de mettre en valeur notre espace de travail. Les visiteurs pouvaient donner deux voix pour soutenir les deux poèmes qui leur paraissaient les mieux réussis. Les votes n'ont hélas pas été très nombreux, ce qui a démontré un certain désintérêt de la part des visiteurs pour ce concours. Voilà justement pourquoi nous devons travailler au changement d'image du français. Donnons à présent quelques exemples de ces productions d'élèves, en nous limitant aux entrées françaises au concours. Il me semble que les résultats parlent d'eux-mêmes. Même si certains parents ont certainement aidé leurs enfants, la qualité de ces poèmes a largement dépassé les attentes et la compétence créative a véritablement été mise à l'honneur :

« Le LESC, c'est un livre, très gros et rouge. On peut y lire toutes sortes d'histoires, de belles histoires, et le soir, quand tu ouvres le livre, il te chante de belles chansons. Il y a un bouton, quand tu appuies dessus, le livre te raconte les histoires tout seul et tu peux le déposer et les écouter. C'est un livre extraordinaire. Qui reçoit ce livre sera très heureux. »

Lara Sofia, 7GS2

« Dites, Monsieur Billa, c'est quoi le LESC ?

Le LESC est un enfant qui apprend à marcher.

Il apprend à parler et à communiquer avec tout le monde.

Le LESC est un enfant qui découvre le monde. »

Pol, 7GS2

« Dites, Madame, c'est quoi le LESC ?

Une explosion de couleurs là où les nains de jardin s'amusent et font les fous.

Une grande aventure où tous ceux qui la vivent ne l'oublient jamais.

Un bonbon sucré qu'on mélange avec de la glace pour obtenir quelque chose de fin.

Un cerisier qui donne de belles cerises rouges goûteuses et sucrées. »

Fernand, 7GS2

« Dis, Naël, c'est quoi le LESC ?

Ô mon Lycée ! ton architecture resplendissante et grandiose nous laisse en admiration.

Ô mon Lycée ! tu répands une scolarité de qualité dans une atmosphère internationale.

Ô mon Lycée ! toi, le précurseur des nouvelles technologies qui fera de nous les héros du XXIe siècle.

Ô mon Lycée ! nos chemins se sont croisés et je suis si fier de faire partie de toi.

Ô mon Lycée ! aujourd'hui, ton œil et ton sourire ouvrent leurs portes. »

Naël, 7CS2

« Dites, Monsieur le Directeur, c'est quoi le LESC ?

Ce sont de jeunes étudiants de nationalités diverses qui, dans un environnement lumineux et flambant neuf, bâtissent leur avenir professionnel, sous les ailes de leurs professeurs zélés. »

Yana, S1FR1

« Dites, Monsieur, c'est quoi le LESC ?

C'est un album déjà plein de souvenirs

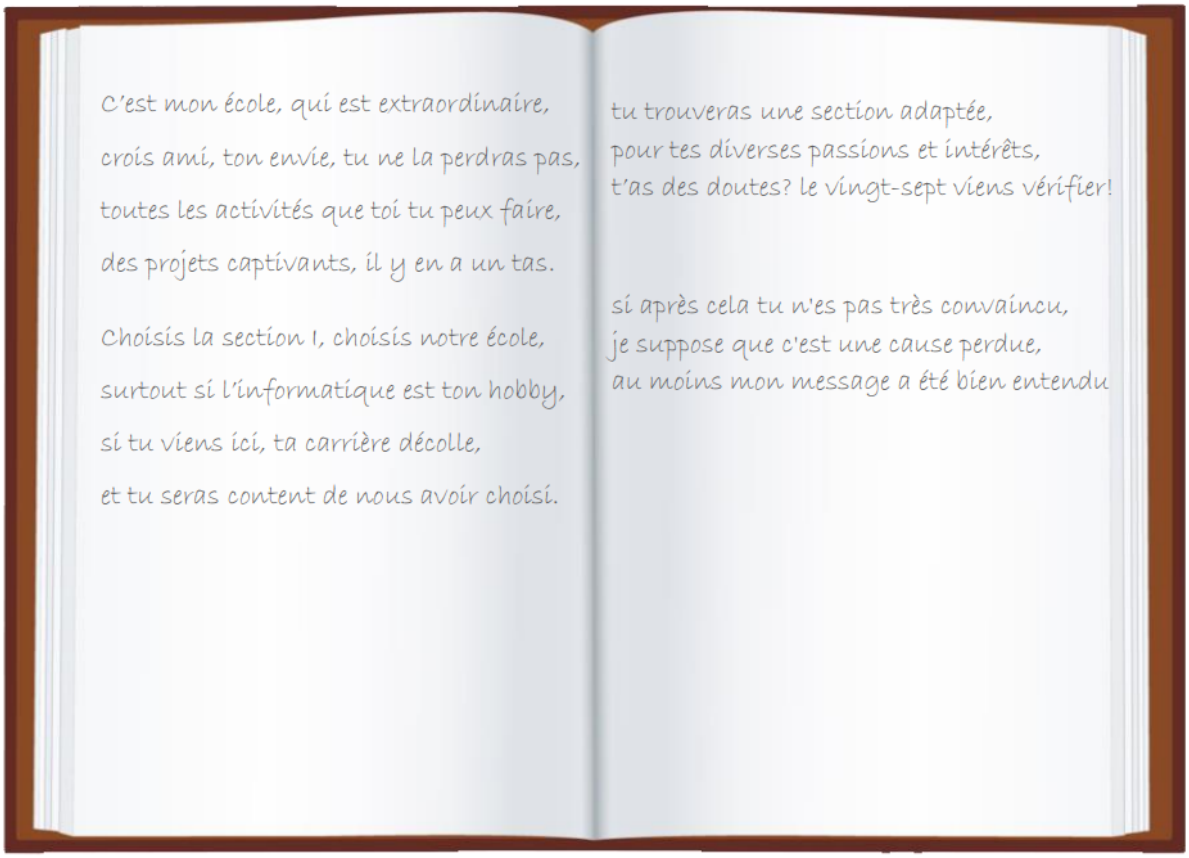
C'est une histoire écrite par vous-même

C'est un univers où toutes les étoiles ont une place et apprennent à briller

C'est une petite fille entre les vieux hommes »

Sarah, S1FR

Dis Rafael, c'est quoi le LESC ?



Rafael, 3CI

2. Activités culturelles

Les deux activités proposées ici se fondent sur les compétences de culture et citoyenneté éthiques et d'esprit critique.

Entreprise cinéma

Puisque le LESC se réserve deux unités hebdomadaires dédiées à une entreprise, chaque enseignant du lycée est invité à en proposer une. C'est l'occasion de mettre en avant ses propres intérêts, afin de les partager avec les élèves. Pour l'année scolaire 2018-2019, j'avais proposé de créer avec les élèves une chaîne *YouTube* qui leur permettrait de réaliser des critiques de film et de les publier en ligne.

Cette idée m'est venue lors de mon affectation au lycée de Grevenmacher. Puisque j'avais pu constater que les élèves avaient majoritairement une idée très négative du français, et n'osaient pas se lancer dans des films, séries ou livres, il me paraissait naturel d'essayer à l'avenir de contrer cette appréhension. De là est née cette idée d'entreprise. J'avais l'impression qu'il était devenu nécessaire de démontrer que la pratique du français peut se faire pendant leur temps libre, et peut être associée à du plaisir.

À présent, au LESC, l'iPad et les compétences du XXI^{e} siècle offrent définitivement à l'enseignant de français les outils nécessaires à l'éveil de l'intérêt aux produits culturels français. Mettre des mots sur ses ressentis permet à l'élève de former son esprit critique, d'essayer de comprendre en quoi il a aimé ou détesté quelque chose.

Cependant, notons que cette entreprise n'a pas encore eu lieu, et reste un projet pour l'année scolaire à venir. En effet, j'avais envisagé de la mener en parallèle à une activité optionnelle qui consisterait à proposer un visionnage hebdomadaire de films français au LESC. Puisque le lycée vise à proposer un encadrement des élèves de 7 heures du matin à 7 heures du soir, alors autant utiliser ce temps à bon escient. Au moment de la rentrée 2018-2019, il y avait cependant encore trop de problèmes d'organisation urgents et la priorité a été donnée aux entreprises qui ne demandaient que deux unités et fonctionnaient de façon autonome. Cela n'empêche toutefois pas de proposer ici le déroulement théorique de cette entreprise.

Lors du tout premier cours, nous étudierions les différents sites professionnels journalistiques qui proposent des critiques de film. Les élèves mettraient en avant leurs sources d'informations, c'est-à-dire les médias qu'ils consultent afin de s'enquérir sur la qualité d'un film. Ces critiques peuvent également ne pas être en français, comme celles à la télévision luxembourgeoise, sur des sites internet ou encore dans des magazines spécialisés. Nous en analyserions la construction et définirions les éléments qui nous paraîtraient les plus importants. En général, je tiens à mener les élèves vers un modèle type de critique qui permet d'établir au moins deux arguments en faveur, ainsi que deux en défaveur du film.

Nous aurions par la suite élaboré ensemble un système de notification, comme une note sur 10, ou un ensemble d'étoiles. Ce sont les élèves qui auraient décidé des modalités exactes. Un modèle de fiche de critique très basique serait alors établi et il ressemblerait à peu près à cela :

Titre du film

Présentation

Synopsis

Critique

+	-

Conclusion

Note

Nom et prénom

À la vue de ce tableau, il est aisé de constater que cet exercice vise également à préparer les élèves à la dissertation dialectique. Le modèle type établi, les élèves pourraient dès la deuxième semaine commencer à proposer des films à leurs camarades de classe. Pour ce faire, ils seraient invités à réaliser une première fiche critique. Une présentation orale se fondant sur cette fiche serait filmée à l'aide de leur iPad. Nous pourrions alors commencer à publier les vidéos en ligne, après les avoir retravaillées quelque peu. Nous constaterions quelles démarches fonctionnent bien, et établirions les rôles de chacun des élèves. Peut-être que certains présentent mieux, alors que d'autres savent parfaitement s'occuper de la production des vidéos.

Le support physique de ces critiques reste important afin de fournir un script pour les vidéos, mais aussi dans l'optique d'y intégrer la langue française écrite. De plus, cette collection de textes, nous la travaillerions afin qu'elle prenne la forme d'un ensemble cohérent, apte à être mis en ligne. Ainsi, nous pourrions finalement créer un magazine, accessible à tous et distribué dans le lycée. Comme nous avons pu le constater par la séquence pédagogique dédiée au *Petit Prince*, les élèves semblent plus que jamais intéressés à l'aspect créatif, et parfaitement capables de créer leur propre imagerie. L'aspect graphique de ces productions serait donc assuré. Un site internet relié au site officiel du lycée hébergerait également les critiques écrites, en plus de rediriger vers la chaîne *YouTube*.

L'avantage de l'écrit est que plusieurs critiques traitant du même film peuvent être publiées. Sur une chaîne officielle, une seule vidéo par film est un principe bien plus cohérent, afin de ne pas inutilement embrouiller notre public. Une unique vidéo peut dès lors coexister avec plusieurs critiques écrites d'élèves, afin de fournir un travail le plus complet possible. Le succès de ces critiques serait assuré par le bouche-à-oreille. Un tel projet devrait attiser la curiosité des élèves. En plus, la famille de ces journalistes en herbe voudrait certainement également consulter ce travail, ce qui assurerait une quantité satisfaisante de visionnages. Les élèves n'en seraient que davantage motivés dans leur travail.

En parallèle à ces productions, une boîte de suggestions permettrait aux élèves de proposer les films qu'ils ont personnellement déjà vus et qui leur ont plu. Ainsi, je pourrais y puiser des idées pour l'activité optionnelle de visionnage de films. Cette activité supplémentaire

serait proposée à tous les élèves du lycée, en dehors du cours, donc l'après-midi. En fonction du succès de ces représentations, elle aurait lieu dans une salle de classe ou dans la salle des fêtes. Elle est d'une importance certaine, car elle permet de continuer à nourrir l'esprit critique des élèves par des objets d'étude. En plus, tous les élèves n'ont pas toujours la chance de pouvoir aller au cinéma, de posséder un abonnement *Netflix* ou de pouvoir se payer des disques Blu-ray.

Ainsi, les élèves auraient travaillé leur esprit critique et endossé le rôle de journaliste. Ils auraient été amenés à regarder des films en français et ils auraient la fierté d'avoir créé de leurs propres mains un catalogue de critiques et une chaîne YouTube. Dans le meilleur des cas, cette entreprise les mènerait à continuer leurs visionnages en français, et cela pourrait inspirer leurs camarades, des élèves du lycée qui n'ont pas encore participé au projet.

Cependant, un problème subsiste, puisque nous souhaitons améliorer l'image du français surtout auprès des élèves qui n'éprouvent aucune affinité envers cette langue. Effectivement, une telle entreprise pourrait n'attirer que des élèves francophones. Mais dès qu'il s'agit de regarder un film, beaucoup d'élèves se montrent toujours intéressés, peu importe leur langue de prédilection. De plus, les élèves associent souvent le film à une activité passive, donc facile. Il est donc possible d'ainsi les attirer vers l'entreprise, pour alors leur proposer en fait un rôle bien plus actif qu'ils ne le pensaient. Cela peut éveiller des vocations.

Autre motivation de taille, de plus en plus d'élèves déclarent vouloir devenir *YouTuber* plus tard, un travail de plus en plus légitime. Mais les élèves croient trop souvent qu'il s'agit d'un travail facile, qu'il suffit de se filmer en train de discuter un sujet qui les intéresse et le tour est joué. Ils se rendront compte qu'il n'en est rien, et que préparer un script et éditer le son et l'image n'est pas toujours aisé. En leur ouvrant les yeux, nous les préparons à nouveau à leur vie d'adulte, ce qui correspond exactement à l'intention initiale des compétences du XXI^{e} siècle.

Enfin, rappelons que le cinéma français propose un bon nombre de films que de moins en moins d'élèves connaissent, mais qui remportent un franc succès dès qu'ils sont regardés en classe. Des films comme *Intouchables*, *Bienvenue chez les ch'tis*, *La Boum*, *Les Visiteurs*, *La haine* ou encore *Le Petit Prince* ont à chaque fois su faire leur effet. Mais au lieu de devoir sacrifier plusieurs cours à leur visionnage, ce qui nous est souvent impossible à cause du manque de

temps, les élèves les regarderont en dehors du cours. Ils seront alors sensibilisés à la culture française et aux sujets qui touchent le pays. La compétence de « culture et citoyenneté éthiques » est par conséquent clairement mise en avant. À l'avenir, il sera intéressant d'essayer d'étendre cette entreprise aux jeux vidéo, aux séries, ou à tout autre activité récréative qui peut être jugée d'importance culturelle et qui passionne les élèves.

Élections organisées en classe

Puisque le but des compétences du XXIe siècle est également de conférer au cours une dimension de culture et citoyenneté éthiques, j'ai commencé dès l'année scolaire 2016-2017 à inclure des phases d'élections à mon cours dès que de réelles élections avaient lieu. Rappelons que le travail sur les compétences du XXIe siècle a commencé dès 2016, et que j'ai tenté de les inclure à ma pratique à partir du moment où je m'impliquais dans ce qui était alors un projet.

Ces élections factices se calquent toujours sur le système des élections d'actualité. Prenons pour exemple celles organisées en classe de 10TG lors de l'année scolaire 2016-2017. Pour rappel, l'élection présidentielle française de 2017 a eu lieu aux mois d'avril et de mai. En parallèle à celle-ci, mes élèves se sont organisés en partis politiques fictifs. Au lieu d'imposer un exposé classique, j'ai préféré inventer des rôles plus concrets. Les élèves ont dû créer des groupes de quatre ou cinq élèves. Ils ont produit leur propre logo et inventé un nom de parti. Chaque parti avait son président, son secrétaire et ses membres. Ensemble, ils ont élaboré leur propre programme électoral et leur affiche.

Le travail principal consistait à proposer des mesures concrètes de changements au sein du lycée. Ces propositions devaient être présentées à l'ensemble de la classe par un court exposé. Les autres élèves avaient parfaitement le droit de poser des questions et de s'opposer aux idées de leurs camarades de classe. Après avoir sensibilisé les élèves au fait que remettre en question les propositions des autres groupes pouvait mettre en avant les manquements de leur programme et ainsi améliorer leurs propres chances, plusieurs élèves se sont mis à complètement adhérer à la séquence que j'avais préparée. En effet, des débats houleux ont eu lieu.

Une idée qui revenait souvent était celle d'offrir davantage d'espaces de repos et des petites cantines à travers le bâtiment entier. Rapidement, la question du coût et de la faisabilité de ce projet s'est imposée. Les élèves ont changé leur argumentation en conséquence, et l'implémentation de la compétence d'esprit critique a été dès lors un succès. Voici plusieurs exemples d'affiches créées par les élèves. Ces affiches ne sont que partielles, car les photos et noms des élèves ont dû être retirés :



LE PARTI NOUVELLISTE

LES ÉLÈVES D'ABORD

LES GRANDS CHANGEMENTS

+ Changement de l'horaire
+ Distributeurs automatiques avec payement par carte étudiant
+ Manuels scolaires précommandées par le professeur

L'ECOLE DOIT RESTER UN ENDROIT OU LES ELEVES PEUVENT APPRENDRE AVEC PLAISIR

LES PETITS CHANGEMENTS

+ Toilettes automatisées pour plus d'hygiène
+ Une heure de cours dans la semaine remplacée par une heure de cours de préparation à la vie active.
+ Livre de classe électronique
+ Service pour matériel scolaire

EN QUOI CONSISTE CE PARTI ?

Le Parti Nouvelliste a pour but de faire ressentir un certain confort aux professeurs et surtout aux élèves.
Des études démontrent que des élèves dans un bon environnement sont plus productifs et ont des facilités d'apprentissage.

19/05/17

ADE

Activistes des élèves

PENSER, LUTTER, GAGNER

Joana Martins : Présidente

- Plus de bancs dans les couloirs
- Une cafétéria dans le bâtiment A
- Pas de natation scolaire
- Distributeurs qui fonctionnent
- libre à la fin de la journée



Puisque nous nous fondions sur l'élection présidentielle française, un premier tour a été organisé. Un peu comme lors du jeu du *Petit Prince* présenté antérieurement, chaque élève a voté pour deux partis, afin d'éviter que chacun ne vote que pour son propre groupe. Une fois les deux partis gagnants décidés, ces groupes disposaient d'une semaine supplémentaire afin de préparer et peaufiner leurs arguments et contre-arguments, en connaissant le programme du groupe opposé. À l'issue de cette semaine, le second tour des élections a eu lieu et chaque élève de la classe a voté cette fois-ci avec une seule voix.

Cette séquence a rencontré un succès indiscutable, mais il est à noter qu'elle s'est assez rapidement essoufflée. Les mêmes arguments sont finalement revenus en boucle, et le second tour était particulièrement redondant. Les élèves ont fait d'abord preuve d'un engagement et d'une créativité étonnants, mais au fil des cours, ces premières dispositions ont rapidement diminué. Néanmoins, il a été possible de rebondir sur ce manque de motivation en thématisant le système d'élections français qui permet aux électeurs de ne pas voter, ce qui a par le passé pu provoquer des taux de participation assez bas. La chanson « Fils de France » de Saez a également été étudiée en cours, afin de discuter de la montée de l'extrême droite en France. Cette chanson a remporté un succès certain auprès des élèves. Il est donc manifeste que les compétences de

culture et citoyenneté éthiques et de pensée critique ont contribué à améliorer la cote du cours de français auprès des élèves.

3. Activités liées aux technologies

Les compétences du XXIe siècle ont dès leurs débuts été fortement attachées aux nouvelles technologies. Cette notion même de « XXIe siècle » sous-entend une certaine modernisation de l'approche pédagogique. Les deux activités proposées ici visent à puiser dans les possibilités offertes par la technologie, tout en mettant en avant les compétences nécessaires à leur réalisation.

L'utilisation de l'iPad pour les exposés

L'iPad s'est imposé comme un outil incontournable dans la promotion des compétences du XXIe siècle. Son utilisation est encadrée par un principe de « littératie médiatique » et les élèves peuvent acquérir une méthodologie de travail qui pourra être transférée à leur future vie professionnelle. En plus de provoquer la motivation et l'engagement des élèves, la tablette permet de prendre des photos et vidéos. J'ai logiquement cherché à exploiter cette dernière possibilité.

La réflexion sur les compétences du XXIe siècle a naturellement mené à une remise en question de toutes les séquences d'apprentissage que j'ai proposées par le passé, dès que j'ai voulu les reproposer aux élèves. Il m'était important de réfléchir aux problèmes qui pouvaient apparaître dans les exercices les plus fondamentaux de l'enseignement du français. Ainsi, l'exposé reste un exercice primordial. Il amène l'élève à préparer un travail, à parler le français devant la classe, à bien présenter ses sources, à structurer sa pensée ou encore à maîtriser sa posture et sa nervosité. Mais un aspect reste problématique : garder une trace de la présentation orale a longtemps été impossible ou bien trop difficile à organiser.

Lors du stage pédagogique visant à former les enseignants, un des cours invitait à se filmer en classe et à analyser la vidéo en présence d'autres stagiaires. Je garde un souvenir assez mitigé

de cette expérience, par le manque de sincérité de certains participants, qui n'ont pas su jouer le jeu. Néanmoins, il est indiscutable qu'au-delà de la gêne, cette analyse nous permet très clairement de nous rendre compte de nos problèmes en classe et de nous remettre en question. Et l'élève ne peut se voiler la face en ne montrant que les meilleurs moments de sa présentation, puisque nous y avons tous directement assisté. Naturellement, ce questionnement s'avère bénéfique pour s'améliorer. Grâce à l'introduction de la tablette en classe, ce procédé peut désormais directement être appliqué à l'élève.

Alors que j'utilise depuis longtemps une grille des exposés[119] afin de noter les élèves et de leur fournir un retour sur leur travail, ce moyen présente tout de même de fortes lacunes. Lors d'un devoir en classe classique, l'élève est noté sur ce qu'il a écrit, et reçoit une appréciation de son travail, ceci également par écrit, parfois à l'oral. Il peut consulter ses erreurs et ainsi s'améliorer. Cependant, pour l'exposé, il reçoit un jugement à la fin de sa présentation orale. Alors même s'il lui est signifié qu'il se balance de droite à gauche, qu'il a mal prononcé un mot, qu'il a pu parler trop rapidement, l'élève a parfois du mal à se remémorer ces « travers », surtout quand la nervosité est au rendez-vous. Il ne possède plus de représentation exacte de sa performance et doit se fier à ses souvenirs seuls afin de comprendre l'évaluation qui lui a été fournie.

Filmer son exposé avec sa tablette paraît constituer une solution idéale. Cela amène des questions d'éthique, mais ces questions sont quelque peu écartées par plusieurs précautions et explications préalables. La tablette personnelle de l'élève est la seule à être utilisée pendant son exposé, personne d'autre ne le filme. Même l'enseignant ne dispose pas de cette vidéo. Il n'en a d'ailleurs pas besoin, puisqu'il a déjà pu observer l'exposé et le noter. Par conséquent, en plus du retour proposé par la grille des exposés, l'élève dispose de la vidéo qui lui permet de vérifier les remarques et de bien se rendre compte de ses forces et faiblesses. Avant même de réaliser la séquence en classe, une fiche demandant l'accord préalable des parents est distribuée aux élèves. J'ai réalisé cette séquence deux fois, et jusqu'à présent, il n'y a eu qu'un seul cas de refus. J'ai

[119] Cf. Annexe 24 « Grille des exposés »

proposé à cet élève et à ses parents d'enregistrer uniquement le son de l'exposé, mais aucune image. Ils ont accepté ce compromis.

Afin de bien guider l'élève dans son apprentissage, il est également possible de proposer d'établir une autocritique de sa performance. Pendant l'année scolaire 2017-2018, j'ai tenté cette expérience en classe de 4GSN. Après un premier exposé plus classique lors du premier trimestre, cette nouvelle approche a été tentée vers la fin du troisième trimestre, en juin 2018. Au sein de la classe, nous avons révisé les divers descripteurs qui régissent la note obtenue lors de l'exposé. Les élèves ont présenté leur travail, pour 40 points. Afin de bien souligner l'importance de l'auto-évaluation j'ai accordé 20 points à celle-ci, pour un total de 60 points.

Au lieu de rendre directement mon appréciation de l'exposé, j'ai invité les élèves à regarder leur vidéo à la maison et à réaliser leur critique en s'inspirant de la grille que je leur avais fournie[120]. Pour le cours suivant, les élèves me rendaient leur compte rendu. Enfin, je leur expliquais mon impression et corrigeais leur autocritique. Je me concentrais surtout sur la sincérité du propos et les mesures proposées afin de remédier aux problèmes.

Ce procédé m'a paru très risqué. J'ai cru qu'il donnerait naissance à d'incessantes discussions sur les notes accordées. En effet, par ce moyen, les parents et les élèves peuvent revoir l'exposé à domicile et risquent de trouver à redire à la note attribuée. Mais en fait, les retours ont été très positifs de la part des parents et des élèves. Les notes que j'avais attribuées étaient ainsi plus transparentes, faciles à comprendre.

Sans nous concentrer sur les exposés, qui étaient somme toute assez classiques, observons plutôt l'élément novateur : une autocritique qui se fonde sur une vidéo de sa propre performance. Ces critiques se sont avérées particulièrement intéressantes. En comparant les remarques des élèves aux miennes, les remarques étaient souvent très similaires. Dans la majorité des cas, les élèves se montraient même bien plus stricts et durs que moi. Voici plusieurs exemples de ces productions :

[120] *ibid.*

[redacted]

Auto-critique

18/20

Très bien!

1. Mes points forts:

Je fais toujours une présentation soignée et détaillée. Mes recherches sont documentées et précises. De faire des indications avec mes mains sur la présentation visuelle pour indiquer l'alinéa actuel. ? ?

2. Mes points faibles:

J'ai Un comportement hésitant et nerveux ce qui montre une certaine insécurité dans de la matière présentée. Ma présentation était du genre monotone, ce qui pourra éventuellement provoquer un manque d'intérêt ou d'attention de la part du public. Selon mon opinion, une fiche bristol donne également un effet similaire d'un manque de connaissance de la matière présentée. J'utilise à plusieurs reprises le mot «ehm».

3. Mes propositions d'amélioration:

Une présentation plus dynamique avec des animations synchronisées avec le texte présenté. Un a: devrait comportement physique dominant en présentant à voix haute la matière, et ceci de préférence sans fiche bristol. ~~ce qui attirera~~ l'attention du public pendant la présentation. Je dois présenter devant une autre personne pour m'entraîner à parler librement, pour ne plus avoir besoin d'utiliser des fiches bristols.

- Attention, une phrase française contient toujours au minimum un verbe conjugué (donc pas à l'infinitif).
- Les fiches ne dérangent pas tellement.
- Pour le reste, très bonne «auto-critique»!

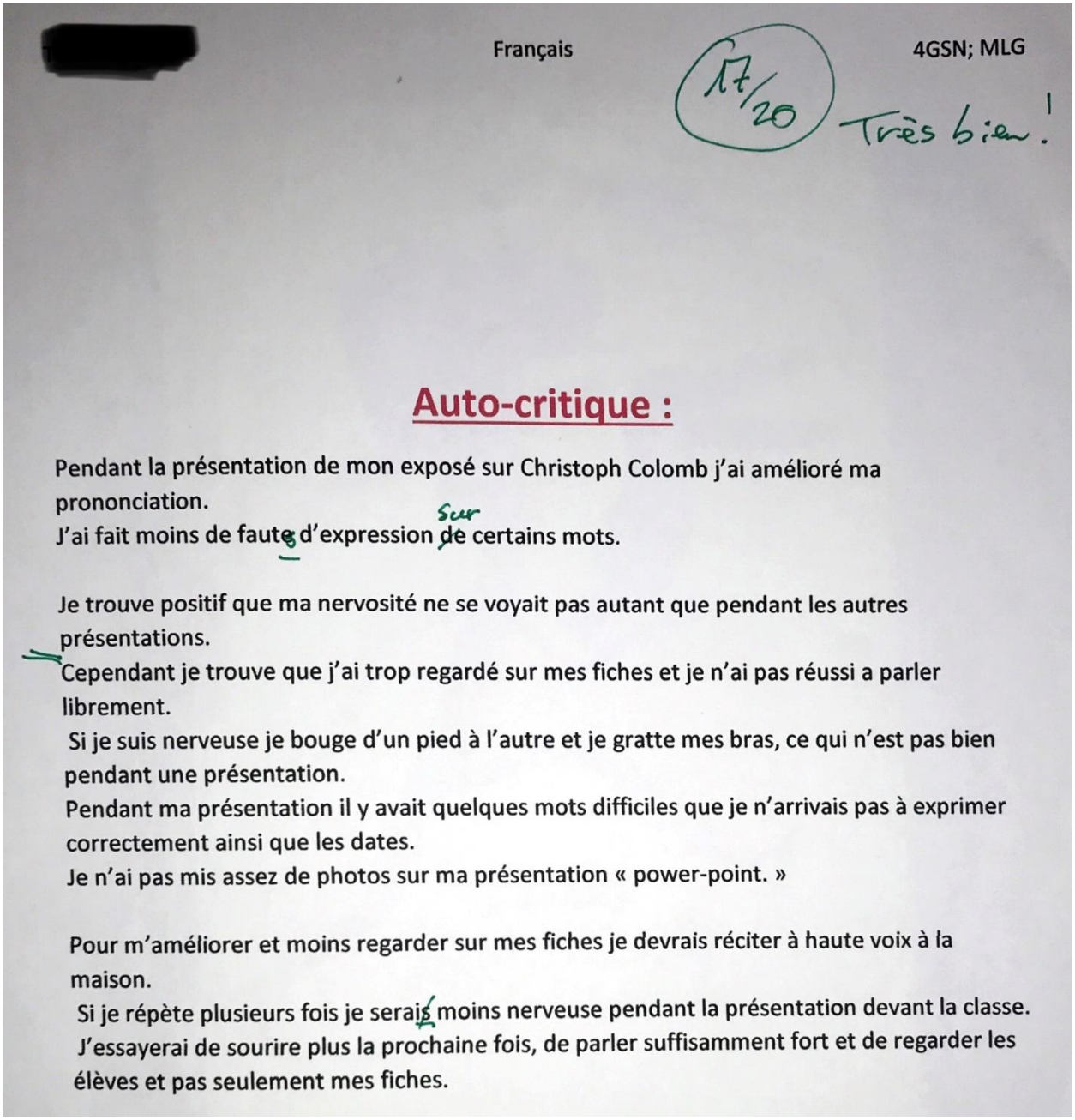
[redacted]

Très bien!

Auto-critique

18/20

Le thème de notre présentation Power-Point était „Nintendo".
Après avoir regardé mon travail sur mon I-Pod, j'essaie maintenant de faire une auto-critique.
Dans ma partie de notre travail, j'ai donné des explications sur les différents jeux et personnages de Nintendo. D'abord j'ai remarqué deux choses positives dans mon discours. D'un côté, je trouve que malgré ma nervosité mon visage était calme, j'ai rigolé et j'ai toujours cherché le contact par les yeux avec les autres élèves. De l'autre côté j'ai remarqué que j'ai parlé clairement, je n'ai pas marmonné et on a bien pu me comprendre.
Ensuite je veux analyser les points négatifs et les fautes que j'ai faites pendant la présentation.
La première chose que j'ai remarquée est que j'ai fait des mouvements avec les bras, parceque j'étais nerveux.
Le deuxième point négatif est que j'ai trop lu les informations qui se trouvaient sur le tableau.
Pas grave. En plus j'ai remarqué que je n'ai pas correctement prononcé certains mots.
Finalement je veux dire que c'était intéressant de se voir soi-même sur l'I-Pod. De cette façon, je vais essayer de laisser mes bras plus tranquillement à côté de mon corps et essayer de parler librement et de formuler les phrases moi-même.



[redacted] Français 4GSN; MLG

17/20 Très bien !

Auto-critique :

Pendant la présentation de mon exposé sur Christoph Colomb j'ai amélioré ma prononciation.
J'ai fait moins de faute d'expression de certains mots.

Je trouve positif que ma nervosité ne se voyait pas autant que pendant les autres présentations.
Cependant je trouve que j'ai trop regardé sur mes fiches et je n'ai pas réussi a parler librement.
Si je suis nerveuse je bouge d'un pied à l'autre et je gratte mes bras, ce qui n'est pas bien pendant une présentation.
Pendant ma présentation il y avait quelques mots difficiles que je n'arrivais pas à exprimer correctement ainsi que les dates.
Je n'ai pas mis assez de photos sur ma présentation « power-point. »

Pour m'améliorer et moins regarder sur mes fiches je devrais réciter à haute voix à la maison.
Si je répète plusieurs fois je serais moins nerveuse pendant la présentation devant la classe.
J'essayerai de sourire plus la prochaine fois, de parler suffisamment fort et de regarder les élèves et pas seulement mes fiches.

Malgré ces résultats très encourageants, je ne suis pas sûr de vouloir répéter cette expérience. Alors qu'indéniablement elle a été un franc succès, par son utilisation des nouvelles technologies et l'application de la compétence d'esprit critique, elle soulève des questions difficiles. En effet, la tablette est un outil qui offre de nombreuses nouvelles possibilités. Mais j'ai

ici eu l'impression d'ouvrir la boîte de Pandore. D'abord, les parents sont par ce moyen invités directement au cours. Du coup, même si ça n'a pas été le cas lors de cette séquence, il est parfaitement possible que certains parents commencent à discuter la moindre décision de l'enseignant, vidéo à l'appui. L'enseignant risque d'y perdre quelque peu son statut d'autorité pédagogique, mais surtout sa liberté, car tout est alors contrôlé et contrôlable.

Proposer une telle possibilité invite la caméra directement dans le cours. À bien y réfléchir, je refuse de participer à la normalisation d'un tel procédé. Je suis persuadé qu'offrir la possibilité de filmer le cours ne peut que mener à de sérieux problèmes à l'avenir. En plus de toutes les questions légales auxquelles cela peut mener, voulons-nous vraiment être observés dans nos moindres faits et gestes ? Une remarque déplacée ou une incompréhension peuvent toujours arriver, elles seront alors enregistrées à jamais et quiconque le souhaite pourra instrumentaliser ces fichiers afin de satisfaire de mauvaises intentions.

La course aux caméras représente un véritable danger à nos libertés les plus fondamentales. Ces regards qui nous épient nous mettent la pression, nous exposent trop aux critiques, et peuvent être utilisées à mauvais escient par n'importe qui. En plus, les photos et vidéos posent régulièrement problème, car les élèves n'ont souvent absolument aucune notion du droit au refus d'être filmé. Pour eux, il est normal de se photographier et de s'enregistrer sans cesse. Dès lors, cette séquence est certainement l'occasion de les sensibiliser à cette problématique de plus en plus pressante.

Alors, oui, cette expérience s'inscrivait dans la continuité de l'application des compétences du XXI^{e} siècle et des nouvelles technologies au cours de français. Oui, les élèves ont apprécié l'exercice. Oui, cette séquence a été particulièrement intéressante. Mais non, par principe, je déconseille fortement ce procédé, et personnellement, je ne retenterai plus l'expérience, ou alors que très rarement si je le juge utile pour un élève en particulier. Il s'agirait par exemple d'un élève au sujet duquel j'ai constaté qu'il refuse d'accepter une critique ou qu'il a du mal à se remémorer ce qu'il vient de faire. Après tout, l'école doit rester un espace protégé qui permet à chacun de ses acteurs, mais à l'élève surtout, de bénéficier d'un droit à l'erreur. Le lycée est avant tout un espace d'apprentissage, donc l'erreur y est courante. Filmer les travers

ne pourra que mener à une peur de l'erreur, puisqu'elle est enregistrée et peut faire honte. Les élèves perdront par conséquent en motivation et risqueront de participer moins, car participer, c'est se soumettre à la possibilité de se tromper. Pourtant, l'erreur est fondamentale pour le procédé d'apprentissage.

Projet Voltaire

Au fil de ce travail, j'ai pu constater que le cours de français ne doit pas uniquement redorer son blason, mais un apprentissage réussi de la langue française passe obligatoirement par une réappropriation du temps libre de l'élève. Force est de constater que l'élève passe plusieurs heures par jour sur son téléphone mobile ou sa tablette. Cette habitude s'est imposée, et il serait utopique de croire que l'enseignant pourrait significativement changer cet état de fait. Il nous faut donc trouver le moyen d'utiliser le temps que l'élève passe devant un écran à bon escient.

Le « projet Voltaire »[121] représente une réponse parmi d'autres à cette problématique. Dans son fonctionnement le plus fondamental, il s'agit en fait d'une application qui propose à l'élève de travailler sa grammaire. Il est confronté à une phrase qui peut contenir une faute. Il appuie à l'endroit où il pense l'avoir trouvée. L'application le renseigne immédiatement sur son éventuel succès et lui explique la règle qui entre en jeu dans ce cas précis.

Le cheminement de l'élève est représenté par des niveaux qu'il doit réussir. Chaque niveau lui propose de gagner des étoiles. Pour ce faire, il est confronté à plusieurs exemples qui traitent de diverses règles grammaticales. Lorsqu'il a réussi à traiter trois exemples qui reposent sur la même règle sans se tromper, la règle est validée comme connue. S'il se trompe, le décompte recommence à zéro. Ces exemples sont évidemment toujours différents et la même règle n'est pas demandée trois fois d'affilée.

Le « Projet Voltaire » présente des avantages qui lui ont assuré un certain succès. D'abord, son approche de *gamification* de l'apprentissage de la grammaire a le vent en poupe et est attrayante pour l'apprenant. Dans les universités françaises, il connaît un certain succès, car le

[121] https://www.projet-voltaire.fr/

système permet d'améliorer la grammaire des étudiants, sans devoir proposer des cours spécifiques et payer des enseignants pour ce travail. En effet, l'élève est autonome dans son apprentissage. L'université peut proposer un examen de validation des progrès, qui fournit également un certificat de réussite. Alors même si ce projet se passe quelque peu de l'enseignant de français, il permet de proposer des cours de grammaire là où ils n'étaient au fond jamais prévus auparavant. Dans son émission « Envoyé spécial », France 2 a pu souligner ce point fort en présentant deux étudiants désirant devenir ingénieurs qui avaient ainsi accès aux cours de grammaire, alors que leurs études ne proposeraient normalement pas une telle option[122].

Cependant, n'oublions pas que Le Projet Voltaire est une entreprise privée qui cherche à générer du profit. Tout comme inviter Microsoft et Apple dans nos écoles fait débat, nous pouvons nous poser des questions sur l'inclusion de cette entreprise dans notre enseignement. Le coût de la licence peut être également assez conséquent, alors autant s'assurer que l'application sera bien utilisée et portera ses fruits.

Ces dernières années, j'ai pu personnellement proposer l'application au sein du *Maacher Lycée*. En plus de la grammaire traitée normalement en cours, mes élèves disposaient d'un accès à l'application *Projet Voltaire*. Le succès de l'expérience est pour le moins discutable. Alors que les élèves utilisaient l'application, il n'était pas toujours facile pour l'enseignant de suivre les progrès. Les tableaux récapitulatifs ne sont pas toujours très lisibles ou intuitifs et il est parfois difficile de trouver le résultat qui nous intéresse. En plus, l'application n'offre pas les mêmes options que le site internet, et il faut souvent jongler entre les deux, ce qui n'est absolument pas pratique. Enfin, après un succès initial, beaucoup d'élèves perdent l'intérêt qu'ils portaient à l'application.

Mais d'après mes observations, ce projet présente indéniablement certains avantages. Même si la majorité des élèves s'en désintéresse rapidement, certains continuent à utiliser l'application. Les chiffres que j'ai pu observer démontraient que sur un total d'une trentaine

[122] https://www.youtube.com/watch?v=LXbKwU8Oi-c

d'élèves[123] que j'avais inclus au programme, environ cinq ont continué à s'entraîner pendant des mois. J'ai à maintes reprises souligné l'importance de se réapproprier le temps des élèves, et dans ces rares cas, cela a fonctionné. J'ai constaté que l'application était également souvent utilisée sur le téléphone portable, et non sur la tablette. Après concertation avec les élèves, j'ai compris qu'en fait ils utilisaient l'application assez souvent dans les transports scolaires, dans un souci de continuer à travailler et de ne pas gaspiller de temps. En comparant leur évolution aux élèves qui n'ont pas utilisé l'application, je n'ai observé d'amélioration supplémentaire de la grammaire et de l'expression qu'auprès de très peu d'élèves. Une réelle plus-value face à l'apprentissage classique de la grammaire est donc contestable.

Alors, même si le succès me semble mitigé, les quelques élèves qui ont pu effectivement s'améliorer justifient l'utilisation de cette application. Au-delà de cet aspect, son utilisation témoigne d'une réelle volonté d'amener le cours de français au XXIe siècle, et l'intérêt que les élèves portent à la matière ne peut qu'augmenter. Ils constatent par eux-mêmes que le cours se modernise et que les enseignants de français n'ont finalement rien à envier aux autres langues en ce qui concerne les moyens mis à leur disposition.

Ces exemples d'activités démontrent que les compétences du XXIe siècle peuvent donner naissance à une réelle réflexion sur l'identité de la langue française. Elles servent à améliorer la pratique de l'enseignant, et il nous faut rendre notre matière plus intéressante aux yeux des élèves. Évidemment, nous nous retrouvons parfois réduits au rang de publicitaires désireux de vendre un produit que le consommateur juge obsolète. Il est regrettable qu'un enseignant puisse avoir l'impression de devoir défendre l'utilité de sa matière, surtout quand il s'agit d'une certaine culture littéraire. Néanmoins, nous ne pouvons que difficilement changer ces a priori par d'autres moyens, et malgré nous, nous devons jouer le jeu. Alors les compétences du XXIe siècle peuvent nous fournir un certain avantage, en légitimant notre pratique pédagogique et en l'inscrivant dans un véritable effort d'optimisation de nos apprentissages. Lors du dernier mouvement de ce travail, nous allons proposer nos réflexions finales sur les compétences du XXIe siècle.

[123] Il s'agissait d'une 4GSN, au sein de laquelle chaque élève disposait d'un iPad, et d'une T1CM, qui elle disposait d'une salle de classe équipée d'ordinateurs. Voilà pourquoi j'ai voulu appliquer le projet à ces deux classes en priorité, par la simplicité d'accès à la technologie nécessaire au fonctionnement du projet.

C) Considérations critiques

En puisant dans les connaissances théoriques sur l'utilisation de compétences en milieu scolaire, j'ai pu conférer aux compétences du XXIe siècle une certaine légitimité scientifique. Par les efforts du groupe C21, elles ont été incluses à nos cours au sein du LESC. Les exemples qui ont été fournis témoignent de leur ancrage dans ma pratique quotidienne. Par conséquent, plusieurs années de réflexion et une année de mise en pratique permettent à présent d'établir un premier bilan de ce système.

Les réflexions suivantes proposent de présenter mes expériences personnelles, autant dans mon rôle de co-développeur du système derrière les compétences du XXIe siècle du LESC que dans mes tentatives d'application de celles-ci à mon cours de français. Par conséquent, je me concentrerai à la fois sur leurs succès, mais aussi et surtout sur leurs manquements. Avouer ce qui ne fonctionne pas est aussi important que de chercher des solutions, c'est une première étape de réflexion qui nous permet de nous poser des questions claires, sans lesquelles on ne sait quelle réponse chercher. Dénoncer ses propres échecs, c'est faire gagner du temps aux autres. Dans le but d'aborder au mieux cette dernière étape de réflexion, nous aborderons en premier lieu l'effet des compétences sur les élèves. En deuxième lieu, il nous faudra considérer l'ensemble de la communauté scolaire, c'est-à-dire les enseignants, mais aussi les parents ou la direction. Nous terminerons en soulignant la perfectibilité de notre système de compétences. Ces trois étapes traiteront à la fois des compétences du XXIe siècle en général, mais aussi de leur utilisation au sein du cours de français.

1. Réception par les élèves

Évaluation de l'utilité réelle des compétences pour les élèves

Réaliser un premier constat de l'influence réelle des compétences du XXIe siècle sur les élèves est une tâche ardue. La première année de ce nouveau lycée touche à sa fin, et la vaste majorité des élèves du LESC sont en classe de 7e. Ils n'ont vécu le lycée que depuis peu, et la seule classe qui a pu connaître un système non encadré par ces compétences est la classe de 3e, qui ne compte que quatre élèves. Leur ressenti est donc intéressant, mais insuffisant dans un contexte de recherche de réponses objectives aux questionnements imposés par les compétences du XXIe siècle, car la population touchée est extrêmement restreinte.

Si la réussite de ce projet se mesurait en résultats académiques, alors le succès serait en partie mitigé. Pendant l'année scolaire 2018-2019, les notes obtenues par mes élèves dans l'enseignement général sont sensiblement égales à celles obtenues par mes élèves des années précédentes, il n'y a aucun changement. En régime classique, la classe de 7e a obtenu de très bons résultats, et il s'agit certainement des moyennes les plus élevées que j'aie pu observer. Mais cette classe a fait preuve d'un esprit studieux particulièrement prononcé dès le début. Alors comment juger de façon honnête la part de mérité qui revient à l'application du système des compétences du XXIe siècle ?

Sans doute représentent-elles une opportunité d'évaluation formative. Nos compétences ne peuvent en aucun cas provoquer l'échec de l'élève. Les résultats de l'évaluation de ces compétences sont confidentiels et sont communiqués par un supplément au bulletin, ainsi que par un e-portfolio que l'élève a la liberté de partager comme bon lui semble. Conséquemment, l'élève a le choix, lors de sa future carrière, d'inclure ces ressources à son *curriculum vitae* ou non.

De plus, l'analyse des résultats proposée dans le cadre du coaching ne peut qu'être bénéfique à l'élève, et contrebalance en partie d'autres manquements du système éducatif de masse. Par exemple, nous sommons l'élève de choisir son orientation professionnelle trop tôt. Là est le principal problème du système d'orientation actuel, surtout dans l'enseignement technique. Alors que dans l'enseignement classique, l'élève suit un cheminement standardisé

jusqu'en classe de 4e et choisit son orientation pour la classe de 3e, l'enseignement technique impose des choix et restrictions dès la classe de 7e. Les élèves sont aujourd'hui en plus confrontés aux niveaux de base et avancé. La majorité de mes élèves, environ deux tiers, n'a pas le niveau pour bénéficier de l'enseignement de niveau avancé en français. La langue allemande quant à elle obtient un résultat plus positif en divisant les élèves en deux groupes de population égale. Par conséquent, le français a une fois de plus le rôle de l'enseignement le plus punitif et handicapant, celui qui « met des bâtons dans les roues ». Les mathématiques constituent la troisième variable de cette orientation préalable, et là aussi la faute est souvent attribuée à la langue française, puisque les élèves ont dû opérer un changement de paradigmes en passant de la langue allemande à la langue française.

Beaucoup d'élèves et de parents voient ces changements comme la raison principale pour laquelle l'apprenant se voit freiné dans sa progression. Les mathématiques ne sont pas la seule matière qui se retrouve tout à coup enseignée en langue française, il y a également la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, et bien d'autres encore. Alors que désormais l'apprentissage fondamental s'oriente de plus en plus vers le plurilinguisme, en fin d'école primaire la langue allemande est toujours prédominante. Évidemment, il nous faut bien établir une langue d'enseignement, mais par la préférence de l'allemand, plus proche du luxembourgeois, le français souffre immédiatement du rôle de bouc émissaire pour les échecs à suivre. Cet état de fait ne peut que nuire à l'image de la langue française.

Dans ce contexte, les compétences du XXIe siècle ne peuvent que difficilement prétendre à améliorer la perception de la langue française auprès des acteurs de la vie lycéenne, même auprès des enseignants qui souvent souffrent également de cette langue française, car elle ne serait pas leur premier choix de langue d'enseignement. Le gouffre entre langue germanophone et langue française persévérera. Par conséquent, cet outil ne peut réellement prétendre à rétablir le statu quo face aux langues germanophones.

Enfin, l'utilité réelle des bulletins que nous produisons pour assurer le contrôle des compétences ne peut pas encore être établie. Nous ne savons pas si les chances de l'élève d'être engagé augmenteront grâce à l'apport des compétences du XXIe siècle, ou même si sa façon

d'aborder différentes tâches se trouvera améliorée. Cependant, ces compétences ne nuiront pas à l'élève, dans le pire des cas elles seront ignorées. La question est donc plutôt dans quelle mesure elles sont utiles et bénéfiques.

Des situations d'échange authentiques

La langue française peut quand même essayer de bénéficier de ces compétences pour améliorer son image, même si la tâche est ardue. Sensibiliser l'élève à l'importance de la langue française a été, comme l'a démontré ce travail, une prérogative que j'ai voulu attacher aux intentions pédagogiques des compétences du XXI^{e} siècle dès leur mise en place. Je n'ai d'abord pas su comment réaliser cette première intention, mais finalement, cette sensibilisation s'est produite naturellement dès la mise en pratique du projet. Dans le cadre des activités OSCAR dédiées aux compétences, la « perspective actionnelle »[124] de l'apprentissage de la langue française a pu se produire. Puisque les activités OSCAR regroupent les élèves de l'enseignement luxembourgeois et ceux de l'École européenne, quelques apprenants issus de la filière francophone ne comprenaient que mal le luxembourgeois, alors que d'autres issus de la filière germanophone éprouvaient des difficultés à suivre un cours en français. Ce qui d'abord avait semblé être un frein à la communication en classe est finalement devenu un moteur d'échange culturel et langagier.

Rappelons que les élèves de ces cours OSCAR sont issus de classes de 7^{e}. Alors que ma première réaction, naturelle, en abordant l'élaboration de cette séquence d'apprentissage a été de douter de la faisabilité d'un cours plurilingue efficace, surtout avec des élèves aussi jeunes, il s'est avéré qu'il s'agissait en fait d'une chance. Lors de la constitution des groupes de travail, les élèves se sont eux-mêmes posé la question de comment s'organiser afin que chaque personne présente puisse tout comprendre, et il n'était pas rare de retrouver des groupes de trois constitués au moins d'un francophone et d'un Luxembourgeois. Moi-même, je changeais tout le temps de langue afin de communiquer, et expliquer les choses deux fois n'a que rarement été nécessaire, puisque les élèves jouaient aux interprètes, et visiblement cela les amusait et fonctionnait parfaitement. Dès que je demandais s'il était utile de réexpliquer mon propos dans

[124] *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, p.15

l'autre langue, les élèves réagissaient en me signifiant que non, la traduction avait déjà été assurée en parallèle.

Les élèves pouvaient donc constater à quel point être plurilingue est une chance, et la langue française était mise en avant comme instrument fondamental de communication au Luxembourg, au même titre que le luxembourgeois et l'allemand. Communiquer en ces trois langues différentes était nécessaire afin d'accomplir la tâche que j'avais imposée, non pas parce que je l'avais artificiellement forcé, mais parce qu'autrement, les échanges étaient impossibles. Voilà en quoi cette séquence s'avère proposer cette « perspective actionnelle » et remplir tous les critères de l'activité langagière type, c'est-à-dire la « réception, (…) la production, (…) l'interaction [et] la médiation, (…) [qui elle se réalise par la traduction et [l]'interprétation »[125].

Même les élèves les plus réticents à l'apprentissage du français m'ont par la suite avoué, pendant les cours d'appui proposés au LESC, que l'expérience avait été enrichissante et qu'ils avaient éprouvé un certain plaisir à communiquer avec les élèves de l'École européenne. Je ne peux ici que saluer l'intention de la direction du LESC de réunir au moins une fois par semaine ces démographies en un cours commun. Ce n'est que par ce moyen que nous pouvons viser à promouvoir un esprit européen d'échange, en amenant les élèves à échanger entre eux, peu importe leur origine. Les compétences du XXI^e^ siècle ont ainsi servi à promouvoir l'échange, et c'est un succès. Cependant, ce succès, n'est-il pas davantage à attribuer à l'inclusion de l'École européenne qu'aux compétences du XXI^e^ siècle ?

Freinons Baudelaire, prenons un bol d'air ?

Ces intentions d'unir nos élèves dans un esprit européen mènent à considérer l'aspect culturel des compétences. En cours de français, cette sphère culturelle passe la plupart du temps par la lecture. Lorsque nous étudions des auteurs et poètes français, plutôt que d'assommer nos élèves encore et encore par le décorticage systématique de la moindre phrase, il nous faudrait davantage les sensibiliser à la dimension humaine des textes littéraires. Observons par exemple le programme imposé à une classe de 3^e^ de l'enseignement classique en spécialisation

[125] *Ibid.*, p.18

informatique. Le programme officiel répond-il ne serait-ce que partiellement aux réels intérêts des élèves ayant choisi cette voie ? Il faudrait absolument réévaluer l'utilité de chacun des programmes, surtout dans les classes plus avancées. Par exemple, en 3eCI, nous pourrions introduire la lecture de Jules Verne, qui par ses inventions se rapproche davantage de l'esprit technique et créatif de cette voie d'enseignement. Heureusement, le programme imposé permet une certaine souplesse et l'enseignant peut dans une certaine mesure proposer un cours plus proche des intérêts des élèves. Mais pour autant, souvent le cours de français s'embourbe dans des analyses littéraires trop détaillées, et l'élève quitte le cours exténué par ce qui vient de lui être enseigné, et se pose la question de la réelle utilité de cette course aux procédés stylistiques.

Aucunement je n'entends ici proposer d'abolir cet enseignement, primordial à la formation culturelle de nos élèves. Pour reprendre le cas de la classe de 3e de l'enseignement classique, il est en effet important de familiariser l'élève avec les origines françaises de l'esprit humanitaire, à l'*Encyclopédie*, ou encore aux réflexions faites sur l'esclavage, pour ne citer que quelques exemples significatifs. Mais, en dehors de la section A, ne devrions-nous pas quelque peu « lâcher du lest » ? C'est ce qu'avait suggéré Jean-Louis Chiss pendant la journée pédagogique « États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg » dont nous avons déjà discuté auparavant. Il faudrait se concentrer sur un français communicatif qui fait moins peur. Lors de cette même journée, Magalie Brunel a établi trois buts que la lecture doit viser à atteindre : elle doit aider l'élève à mieux comprendre le monde, elle doit lui faire éprouver des sentiments, surtout l'empathie, et elle doit l'amener à vivre des expériences. Du coup, nous devrions peut-être, au sein de nos commissions nationales, nous distancer quelque peu de cette vue élitaire que nous apprécions et défendons tant, et peut-être trop, dans la littérature française. Dans l'absolu, ce qui importe, ce sont des lectures proches de la réalité contemporaine, des lectures qui parlent à nos élèves.

Évidemment, nous n'avons pas toujours le temps de proposer à nos élèves de mettre en scène une pièce de théâtre, de lire et voir avec eux chaque jour l'actualité, mais nous pouvons quand même essayer, ponctuellement, malgré des programmes déjà chargés. Marc Romainville note d'ailleurs au sujet de la définition de la compétence donnée dans le décret « Missions » qu'elle est « orientée vers l'action […], invite l'école à développer des « savoirs vivants », c'est-à-

dire des « outils pour penser et pour agir », à l'école et en dehors. »[126] Gardons à l'esprit la notion d'action, ou autrement, nous enterrons la langue française, et, comme nous l'avions décrit auparavant, l'apparentons à une langue morte, dans le sens où elle s'éloigne de son usage communicatif et n'est qu'une langue académique, dépourvue d'utilité pratique. Peut-être devrions-nous quelque peu restreindre l'apprentissage de l'ancien pour pouvoir nous tourner vers le présent et l'avenir ?

Encore une fois, je ne propose pas de le faire, je ne tiens qu'à soulever la question. À mon sens, notre enseignement doit veiller à actualiser ses intentions, sans non plus virer vers l'absolu contraire. Je ne me rappelle que trop bien qu'il y a vingt ans, en tant qu'élève, nous nous plaignions d'un matraquage de la Seconde Guerre mondiale, présente dans tous nos cours. Aujourd'hui, nous ne nous concentrons plus assez sur ses conséquences, ce qui est également déplorable. Par cet exemple, il est clair que trouver un réel équilibre est compliqué, mais il nous faut définitivement revoir nos priorités. Même si les compétences du XXIe siècle peuvent nous être utiles dans notre réflexion, elles ne doivent pas nous rendre aveugles aux problèmes inhérents de notre pratique pédagogique, car elles ne seront jamais à elles seules une solution à la problématique de l'image du français dans nos lycées.

L'avènement de l'anglais

D'ailleurs, les compétences du XXIe siècle auront du mal à contrebalancer une autre inégalité qui s'est creusée au fur et à mesure des années : alors que nous nous concentrons beaucoup sur le rôle prédominant de l'allemand, il nous faut aujourd'hui davantage prendre en compte l'anglais. En effet, nos élèves possèdent souvent des bases d'anglais dès la classe de 7e, avant même que l'apprentissage de cette langue n'ait commencé. La musique, les séries et les films qu'ils regardent sont très souvent dans cette langue. La diffusion des médias anglophones, aujourd'hui souvent par *streaming*, a rendu leur accès instantané. Dès qu'une série évènement, comme *Game of Thrones* dernièrement, sort aux États-Unis, elle est proposée tout de suite en Europe, sans délai de plusieurs mois comme cela a été le cas par le passé. Au lieu d'attendre une

[126] ROMAINVILLE, Marc. « Les compétences en Belgique » *in Cahiers pédagogiques, Quel socle commun ?*, nº 439, janvier 2006

traduction, l'élève souhaite immédiatement y avoir accès, et les sous-titres le lui permettent. Voilà comment il apprend l'anglais de façon aussi efficace.

Alors, culturellement parlant, c'est finalement l'anglais qui domine et éclipse peu à peu l'allemand, mais surtout le français. Il est de notre responsabilité de contrebalancer ces développements relativement récents en sensibilisant l'élève à la culture française, de préférence par les médias qu'il préfère. Ainsi, au lieu de souligner l'importance de tel ou tel ouvrage littéraire, adressons-nous plus souvent directement aux intérêts de l'élève.

Ces considérations mènent cependant à un constat simple : l'état de disgrâce dans lequel se trouve le français nous échappe. Nous pouvons et devons tenter d'y remédier, mais bien souvent nos efforts ne peuvent qu'être assez inefficaces, car nous n'influençons pas, en qualité d'individu, la réalité contemporaine. Il y a quelques dizaines d'années, l'anglais n'importait et n'intéressait pas autant la population luxembourgeoise. Nous n'avions pas internet. L'avenir de notre langue de prédilection ne dépend pas vraiment de nous, mais plutôt de son importance dans le monde. C'est ce que nos élèves prennent en considération en jugeant la langue française. Certes, ils n'ont jamais été aussi mal informés, mais ils n'ont également jamais été autant informés. Il est évidemment extrêmement frustrant de constater notre impuissance face à une considération décroissante de notre langue, mais je crois qu'il est réaliste, et non défaitiste, de se rendre compte de notre incapacité à réellement influencer ces courants qui nous dépassent. Individuellement, nous ne pouvons qu'essayer sans cesse de rendre notre cours intéressant, peut-être avec l'aide des compétences du XXI^{e} siècle. L'avenir seul décidera de l'importance réelle de notre enseignement et de notre langue. Comme diraient les anglais, « *wait and see* ».

2. La communauté scolaire face aux compétences

Alors que les élèves sont sans nul doute les acteurs principaux de la vie lycéenne, il nous faut également prendre en compte tous les autres acteurs qui influencent l'enseignement aujourd'hui. Il s'agit des enseignants, des parents, de la direction du lycée, mais aussi du monde politique.

L'enseignant et les compétences

En ce qui concerne le professeur de français, j'ai pu souligner que nous tenons parfois trop aux intérêts qui ont forgé la voie que nous avons choisie pour nos études et notre travail. Le lycée exige d'avoir accompli des études dans la matière que nous enseignons. C'est une condition qui va de soi, l'enseignant au lycée doit maîtriser sa matière autant que faire se peut. Cependant, il s'agit également d'un frein à notre objectivité. Les compétences du XXI^{e} siècle, par le constat qu'elles reflètent les besoins réels de l'élève, peuvent nous fournir l'objectivité dont nous manquons. En effet, puisqu'il s'agit d'un projet collaboratif, chaque enseignant qui a participé à son élaboration y a apporté sa vue des choses. Dans le cas précis des compétences du XXI^{e} siècle du LESC, des professeurs de sport, de français, d'allemand, de sciences naturelles, de physique, et d'autres spécialisations encore ont influencé leur définition et leur implémentation. Ce travail réellement interdisciplinaire ne peut que nous permettre de prendre du recul face à nos pratiques pédagogiques propres.

Je ne peux ici suffisamment souligner à quel point certaines pratiques de mes collègues de travail m'ont parfois surpris, positivement. Par l'échange qui devait se faire, j'ai considéré d'autres méthodes, j'ai considéré des façons d'enseigner que je ne connaissais pas. Individuellement, nous ne pouvons espérer couvrir l'intégralité de ce qui se fait aujourd'hui dans le monde de la recherche pédagogique. Par mes expériences passées, j'ai constaté que les enseignants ont naturellement tendance à discuter avec ceux qui sont proches de leur ordre d'enseignement. Le professeur de français a ainsi tendance à discuter avec d'autres professeurs de français, en un deuxième temps avec les autres professeurs de langues, et ensuite seulement avec les enseignants les plus éloignés de sa spécialisation. Un bon nombre des projets de

séquences d'apprentissage que j'ai présentés ici n'auraient jamais vu le jour sans l'apport des autres enseignants, comme par exemple le travail au sein du *Makerspace*. En ce sens, les compétences du XXIe siècle sont un succès dès leur élaboration, car elles permettent et exigent l'échange entre les enseignants, et leur élaboration même a été influencée par un bon nombre de spécialisations différentes. Il suffit de consulter le premier jet des descripteurs [127] des compétences établi par Étienne Roland, professeur de physique, pour se rendre compte du cheminement de l'élaboration des descripteurs qui les définissent. En effet, cette première interprétation des compétences du XXIe siècle, résolument tournée vers le monde scientifique car établie par un physicien, a mené le groupe C21 à les manipuler afin de satisfaire le plus d'enseignants possible, peu importe leur champ d'activité.

Au-delà des possibles apports des compétences du XXIe siècle au cours de français, continuons à nous concentrer sur la racine du problème qu'elles se proposent de solutionner. Considérons une fois de plus les handicaps que le cours de français s'impose par rapport à d'autres matières. Ainsi, il est opportun de souligner que trop souvent, la « constante macabre »[128] est toujours présente dans notre système éducatif. André Antibi a présenté ce terme dès 1988, avant de l'éterniser dans son ouvrage *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves* en 2003. La constante macabre ne va pas sans rappeler l'effet Posthumus, établi par le chimiste hollandais Kees Posthumus dans les années 40[129]. D'après ce principe, l'enseignant a tendance, que ce soit consciemment ou inconsciemment, à viser une moyenne effective proche de la moyenne qui permet la réussite du devoir qu'il propose (dans notre cas, 30/60). Avoir un certain nombre d'échecs permet de justifier la qualité et la difficulté adéquate de son enseignement. Ici encore, nous avons un temps de retard sur nos homologues allemands et anglais, qui par exemple ont bien plus tôt envisagé d'éliminer le dépassement dans les exercices fermés[130]. Là aussi, compétences ou non, les autres langues bénéficient d'une

[127] Cf. Annexe 7 « *Kompetenzstufenraster* »

[128] ANTIBI, André. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'Adore, 2003, p.159

[129] D'après une « fiche-outil » publiée par l'Université Libre de Bruxelles ; http://dsea.ulb.ac.be/images/docs/FicheOutil_Effet_Posthumus.pdf

[130] Pour donner un exemple concret de ce principe : dans le régime technique, un exercice fermé de 10 points contenait 15 difficultés, et l'erreur coûtait un point à l'élève. Autre possibilité, un exercice de 10 points

meilleure réputation auprès de l'élève, car elles sont moins strictes dans l'attribution des points. La note française acquiert alors une certaine gravité aux conséquences ravageuses pour la moyenne globale de l'élève. Nous devons nous tenir éloignés d'une pédagogie de l'échec, qui nuit à notre matière. En même temps, il s'agit de maintenir un équilibre, ceci afin de ne pas tomber, inversement, dans une pédagogie de la réussite trop permissive pour l'élève et qui, à force de récompenser, étouffe la valeur réelle de l'effort. Un élève trop récompensé pour des efforts finalement assez médiocres n'apprendra pas à valoriser une réelle implication, et ses attentes face au monde du travail seront complètement faussées. Il ne pourra qu'être mal préparé à la réalité concurrentielle qui l'attend.

Dans la même veine, ne peut-on pas également parler de diabolisation de l'échec ? Précédemment, l'importance de l'erreur pour un apprentissage efficace a été soulignée. Ce système de « score » dans les compétences peut paraître strict, trop éloigné de nos intentions initiales, c'est-à-dire accompagner l'élève dans son épanouissement. S'il obtient une mauvaise évaluation dans telle ou telle compétence, n'avons-nous pas alors transformé notre évaluation formative en évaluation sommative ? Évidemment, nous voulions également fixer les forces de l'élève afin qu'il s'en rende bien compte. Mais mettre en avant les forces, c'est également souligner les faiblesses. Par conséquent, en jugeant nos élèves par l'attribution d'un certain score, ils peuvent se sentir incompris, surtout quand il s'agit de grands principes comme la culture ou la pensée critique. N'oublions pas que par leur portée universelle, juger des compétences, c'est également juger des traits de caractère qui définissent l'élève. Personnellement, en tant qu'élève, j'aurais été particulièrement malheureux d'être jugé faible dans les compétences que je viens de nommer, je n'aurais pu me débarrasser de la certitude que mes enseignants me jugent bête. Les compétences du XXI^{e} siècle peuvent dès lors diaboliser l'échec et sérieusement démotiver l'élève, ce qui va à l'encontre de leur fonction accompagnante. En regardant ce diagramme en toile d'araignée, je ne peux m'empêcher de penser à un personnage de jeu de rôle plus ou moins fort ou faible d'après les attributs qui lui ont été donnés en début de partie. En quelque sorte, juger

comptait 10 difficultés, mais l'erreur soustrayait 1,5 points. Dans l'enseignement classique, ce dépassement peut être double (20 difficultés pour 10 points).

des compétences de l'élève, c'est risquer de se tromper, et même de déshumaniser son développement en le réduisant à un ensemble de dix compétences toutes-puissantes.

En même temps, les compétences du XXIe siècle permettent à l'enseignant d'exprimer des ressentis qu'il n'ose peut-être parfois pas communiquer, alors qu'ils devraient l'être. Si un élève se montre par exemple irrespectueux, ou particulièrement passif pendant le cours, ou même incapable dans la plupart des cas de réfléchir par lui-même, cet outil nous permettra de le communiquer. Dans notre pratique quotidienne, nous ne disons parfois pas ce que nous pensons, parce qu'il nous arrive de chercher la facilité, d'éviter le conflit, ou nous avons d'autres priorités dans l'immédiat. Dans un système éducatif parfait, où nous aurions le temps d'exprimer toutes nos appréciations, nous pourrions ouvertement en parler avec l'élève. Voilà pourquoi les compétences du XXIe siècle et le coaching se montrent utiles.

Enfin, terminons cette perspective du rôle de l'enseignant dans la réussite des compétences du XXIe siècle en évoquant leur futur. Bien que la première année au sein du LESC touche à sa fin, la majorité des enseignants de ce lycée se connaît depuis bien plus longtemps, car elle a œuvré en commun à l'ouverture du bâtiment. Il est clair que nous nous sommes tous personnellement engagés, et ce lycée est notre projet, notre motivation est par conséquent renforcée. Le bon fonctionnement des systèmes pédagogiques que nous avons établis, par exemple le coaching, les cours OSCAR, et les compétences du XXIe siècle, nécessite cette motivation supplémentaire, car il demande une quantité non négligeable de travail. Force est de constater qu'après cette première année, de plus en plus d'enseignants montrent de clairs signes de fatigue. Un tel train de travail vacille sans cesse entre les moments de satisfaction face à ce qui a été accompli, et la sèche constatation que les choses ne marchent pas comme nous l'aurions souhaité, et que des heures de travail n'auront finalement servi à rien. Qu'arrivera-t-il lorsque de nouveaux enseignants rejoindront la communauté du LESC ? Accepteront-ils ces projets que nous menons depuis des années ? Devrons-nous les leur imposer ? Les imposer à des personnes qui n'y croient pas ne pourra que mener à leur échec. Le prochain grand défi des compétences du XXIe siècle est par conséquent de réussir à y faire adhérer les nouveaux arrivants.

« Tous pour un, un pour tous » ?[131]

Un système élaboré par quelques enseignants devrait-il réellement être imposé à l'ensemble de la communauté scolaire ? Il va de soi qu'un lycée ne peut fonctionner sans que certains systèmes communs soient donnés, peu importe l'avis de chaque individu. Par exemple, une note sur 60, représente-t-elle vraiment la meilleure façon de noter ? Cela n'a pas de réelle importance, car il faut procéder ainsi, c'est un système qui en vaut un autre et uniformiser nos évaluations est élémentaire. Si nous commencions à interroger chaque enseignant et à abolir nos systèmes dès qu'un mécontentement se manifeste, plus rien ne fonctionnerait. Il n'empêche qu'avec un système aussi élaboré que les compétences du XXIe siècle, il est parfaitement compréhensible que des enseignants se rebiffent. En imposant de nouvelles conditions d'élaboration de séquences d'apprentissage, une minorité dicte la voie à suivre à une majorité. Tout système d'évaluation se montre par définition au moins quelque peu dictatorial. En même temps, les compétences du XXIe siècle peuvent aider les nouveaux enseignants à mieux s'organiser et les guider dans leurs débuts de pédagogues.

Évidemment, le groupe pilote du lycée a supervisé le développement des compétences du XXIe siècle et a donné son aval ou refusé certains éléments tout au long des années précédentes. Mais, en imposant sa vision du cours, le groupe C21 ne se mêle-t-il pas quelque peu du cours des autres enseignants ? Il nous faudra en tout cas établir un système de retour pour les enseignants, afin qu'ils puissent nous communiquer leur ressenti. Un questionnaire pourra ainsi être élaboré. Il s'agit de la première année de mise en place des compétences, et puisque le premier semestre n'a que permis d'établir une autoévaluation par les élèves, c'est le second semestre qui a finalement obligé l'enseignant à complètement se concentrer sur les compétences du XXIe siècle. Il faudra attendre encore un ou deux semestres afin que les acteurs de ce système puissent livrer un réel retour de leurs expériences, qu'elles soient positives ou négatives.

[131] Alexandre Dumas a inversé la devise latine « *unus pro omnibus, omnes pro uno* », mais l'a également popularisée auprès du grand public avec *Les trois Mousquetaires*.

D'ailleurs, je parle ici délibérément d'acteurs du système, car nous avons délaissé un élément primordial au bon fonctionnement de notre système pédagogique, les parents. Hormis le bulletin reçu en fin de semestre, les parents n'ont aucune réelle information au sujet des compétences du XXIe siècle. En qualité de régent, nous pouvons les leur expliquer rapidement pendant une soirée de rencontre, mais c'est insuffisant. J'ai moi-même élaboré et distribué des fiches d'explication[132] sur les iPad des élèves. Mais les enseignants du LESC ont rapidement constaté que les parents ne consultent que très rarement cet outil, par leur ignorance des punitions, absences et retenues pourtant inscrites clairement dans l'outil « WebUntis ». Il nous faudra à tout prix mieux informer les parents à l'avenir, car sans leur collaboration et leur compréhension, les chances de réussite des compétences du XXIe siècle sont amoindries. Une soirée d'information annuelle dédiée uniquement aux compétences serait utile, mais l'expérience a démontré que nous sommes loin de pouvoir réunir la majorité des parents lors de tels évènements. Les compétences du XXIe siècle ne vont certainement pas augmenter l'implication des parents à la vie scolaire.

L'absence des parents est souvent compréhensible cependant, car il s'agit tout simplement pour eux d'établir des priorités quant au temps dont ils disposent. Il en est de même pour nous, enseignants. Les compétences du XXIe siècle ont été pensées pour être simples d'emploi, mais elles requièrent un investissement initial chronophage qui ne peut être sous-estimé. La difficulté est alors de réussir à motiver nos collègues de travail et surtout les futurs enseignants du LESC à s'investir dans ces compétences, sans que la lassitude et la frustration ne les gagnent.

Coup de pub ?

Face à un constat mitigé, posons cette question simple : Pourquoi avoir commencé à élaborer ce système ? En effet, y avait-il un réel besoin de nouvelles compétences au sein de l'éducation nationale ? Ce projet est né d'une certaine envie de se démarquer des autres lycées. Sans entrer dans les rouages politiques qui peuvent engendrer de telles décisions, mettre les lycées en concurrence les uns face aux autres a ses avantages et ses désavantages. D'un côté,

[132] Cf. Annexe 13 « Fiche élèves : Les compétences du XXIe siècle »

cela pousse le corps enseignant à innover et à s'investir. En même temps, cette concurrence nous met sous pression. Certains projets de développement scolaire[133] peuvent alors souffrir d'une première intention publicitaire, et non pédagogique. Il nous faut donc veiller à ce que notre projet des compétences du XXIe siècle ne régresse pas et ne devienne pas qu'un simple « coup de pub », mais maintienne ses aspirations pédagogiques. Ces considérations nous mènent naturellement à revoir les fondements même du projet des compétences du XXIe siècle.

3. Un système perfectible

Intentions réelles du système

Puisqu'il a été remarqué que le projet des compétences du XXIe siècle ne doit pas être relégué au simple rôle de publicité pour le LESC, voyons ce qu'il en est de ses réelles intentions. En effet, la présence des compétences sur le site et leur appellation même crient l'opération marketing. La tête pensante est colorée, moderne, accrocheuse. Elle est devenue un des symboles du lycée, rivalisant avec l'importance de l'iPad.

Ce n'est pas pour autant que le projet est de la poudre aux yeux. Il a eu la chance d'être porté par un groupe d'enseignants motivé et engagé. La direction du lycée a sans cesse encouragé son implémentation, par exemple en lui accordant 6 séances OSCAR, ce qui représente tout de même environ un sixième de la totalité de ces séquences. Nous, enseignants du groupe C21, avons bénéficié d'une liberté appréciable dans l'élaboration des descripteurs, même si les compétences en elles-mêmes nous étaient imposées. Beaucoup de nos idées ont été considérées et validées par le groupe pilote. Là où trop de projets pédagogiques sont établis par des spécialistes éloignés de la réalité de l'enseignement quotidien actuel, il est important de saluer une initiative élaborée en majeure partie par de vrais enseignants, pour les enseignants. Alors les compétences du XXIe siècle ne peuvent être réduites au simple coup de pub, elles sont

[133] Le Plan de Développement de l'établissement Scolaire (PDS) : https://portal.education.lu/developpementscolaire/Guide-PDS-Accueil

un projet à réelle portée pédagogique, et elles sont devenues un élément que notre lycée peut mettre en avant. Qu'on y adhère ou non, il faut avouer qu'elles ont leurs fondements théoriques et qu'elles représentent une réelle tentative d'innovation, comme ce travail l'a abordé et représenté à diverses reprises. Les intentions pédagogiques de nos compétences ne peuvent être remises en question, même si de bonnes intentions ne suffisent pas à défendre un projet.

Justement, un projet d'une telle envergure nécessite d'être sans cesse peaufiné, sans quoi il deviendra rapidement désuet. En effet, les définitions des compétences et de leurs indicateurs doivent être régulièrement mises à jour. Du coup, le projet est, malgré ses intentions de rester facilement abordable, un projet d'envergure, qui demande un incessant travail en coulisses. La prochaine étape, urgente, sera ainsi de développer les descripteurs pour les compétences en classes de 6e et de 2e. Et cette élaboration se poursuivra pendant les années à venir, jusqu'à ce que nous ayons abordé toutes les années d'étude du lycée.

À cela s'ajoute que certaines définitions restent perfectibles, autant au niveau des descripteurs que dans les compétences en soi. Beaucoup de compétences se rejoignent et se recoupent. Notamment, la compétence de « littératie » est perfectible[134]. Le mot n'existe pas (encore) dans le Larousse, et il est tiré de l'anglais. De plus, l'idée de littératie n'est-elle pas déjà incluse dans la compétence de communication ? Enfin, elle a été agrémentée de l'adjectif qualificatif épithète « médiatique », ce qui réduit encore sa portée. Cette compétence gagnera à être retravaillée et redéfinie, afin de nous accorder, au sein de la communauté du LESC, sur sa réelle signification, mais aussi sur son utilité.

Autre problème, au premier abord, l'appareil des compétences du XXIe siècle donne l'impression qu'il permettra de réaliser de nouvelles séquences réellement novatrices. Dans la pratique, son utilité réelle s'avère bien moins ambitieuse. Souvent, ce ne sont pas les compétences qui donnent naissance à de nouvelles séquences pédagogiques, mais ces dernières sont préexistantes et adoptent les compétences du XXIe siècle. En un certain sens, nous apposons à notre pratique une couche supplémentaire qui la légitimise. Il était clair dès l'élaboration des

[134] Pendant les discussions menées au cours de l'élaboration de ce travail, Frank Kirsch m'a sensibilisé aux manquements de cette compétence de « littératie ».

compétences qu'elles ne seraient ni un outil révolutionnaire, ni, en ce qui me concerne, la solution miracle au désamour des élèves face à la langue française. Cependant, ces compétences restent un plus indéniable pour notre lycée. Elles permettent de réunir des enseignants d'horizons différents afin qu'ils partagent leurs pratiques et s'inspirent mutuellement. Elles représentent un moyen de remettre en question ses séquences d'apprentissage et de les remanier de façon à mieux répondre aux besoins réels des apprenants. Et pour le cours de français, elles nous permettent de séduire l'élève afin de pouvoir, ne serait-ce que légèrement, influencer la relation qu'il entretient avec cette langue.

Enfin, quand nous parlons d'esprit critique, de communication, ou d'une autre compétence, il faut avouer qu'il s'agit d'un travail que nous avons déjà effectué pendant toute notre carrière. Depuis toujours nous essayons de promouvoir ces compétences auprès de nos élèves. Les compétences du XXI^e^ siècle nous servent alors simplement à mettre des mots sur des intentions qui nous ont accompagnés tout le long de notre carrière de pédagogue. Cette étape de définition de nos efforts ne doit cependant pas être sous-estimée, car elle permet de mieux diriger notre pratique, puisque nous pouvons sans cesse faire appel à ce système pour remettre en question et améliorer n'importe laquelle de nos séquences d'apprentissage.

Validité scientifique du projet

Alors que ces petites plus-values s'additionnent et finissent par dépeindre un bilan positif, nous devons nous questionner sur la validité scientifique du projet. En effet, la pédagogie, et surtout l'analyse de ses effets sur l'apprenant, n'est pas toujours une science exacte. Il est par conséquent impossible d'établir un bilan définitif de nos compétences. Les fondements pédagogiques qui régissent l'école ont souvent tendance à se soumettre aux modes actuelles, à suivre les courants les plus récents et les théories novatrices. Les compétences ont commencé à s'imposer peu à peu depuis une vingtaine d'années au Luxembourg, et il est tout à fait approprié de se poser la question si elles seront toujours d'actualité dans vingt ans. Peut-être aurions-nous dû les nommer « compétences du début du XXI^e^ siècle » ou « compétences de la CCII^e^ décennie », mais c'est moins accrocheur.

Ce travail relate plusieurs années de préparation des compétences défendues par le LESC, et une année de mise en pratique. Par conséquent, une réelle étude sur la durée est impossible. Afin de correctement juger l'impact effectif des compétences du XXIe siècle, nous devrons attendre d'analyser les résultats académiques des élèves en comparaison aux autres lycées, le bien-être et la motivation ressentis au sein du LESC, et l'apport réel à leur future vie professionnelle. Une telle étude demandera un investissement conséquent par sa portée, mais aussi par toutes les années d'élaboration qu'elle nécessitera. Pour que l'étude de l'efficacité des compétences soit complète, il faudrait suivre un large échantillon d'élèves dès la classe de 7e, jusqu'à leur intégration dans le monde du travail, et même plusieurs années après le début de leur carrière. Le projet est aujourd'hui encore jeune, et une expérimentation supplémentaire est nécessaire.

Trop de projets tue le projet

D'ailleurs, puisque je souligne la nécessité de démarrer dans les meilleurs délais une véritable étude sur l'impact des compétences du XXIe siècle sur notre enseignement, le LESC a récemment proposé à la communauté scolaire un questionnaire portant sur l'utilisation de l'iPad. Enseignants et élèves doivent y livrer leurs ressentis et leurs expériences. Un même genre de questionnaire aurait dû être pensé pour lancer la réflexion sur les compétences du XXIe siècle, mais elles souffrent de la comparaison avec l'iPad, qui par son utilisation directe interpelle davantage qu'un concept de prime abord tout de même très abstrait. Alors les compétences du XXIe siècle peuvent être poussées à l'arrière-plan de la vie du LESC par d'autres projets qui les étouffent. Néanmoins, le présent travail est un premier pas invitant à une étude approfondie de nos compétences.

Le problème n'est pas dû uniquement à l'omniprésence de l'iPad, car au sein du LESC, les projets qui peuvent s'inscrire dans le cadre du « Plan de Développement de l'établissement Scolaire » sont légion. Nommons le coaching, le projet « *one2one* », le *Makerspace*, ou encore évidemment les compétences du XXIe siècle. Alors que cette abondance de projets témoigne de la motivation du corps enseignant, surtout que nous sommes encore un lycée de petite taille, cette multitude risque de nuire aux compétences. Effectivement, puisque l'attention des

enseignants est divisée sur plusieurs projets, il est naturel que certains en pâtissent, et même s'éteignent lentement.

Les compétences du XXI^{e} siècle semblent particulièrement soumises à une telle perspective. En effet, par la quantité de travail qu'elles nécessitent pour leur élaboration continue et l'engagement qu'elles exigent de la part de l'enseignant qui souhaiterait rejoindre le groupe C21, il sera difficile de recruter de nouvelles personnes qui désirent à leur tour porter le projet. Comme j'ai déjà pu l'indiquer au cours de ce travail, le groupe C21 a connu de nombreux changements de membres, et aujourd'hui il ne reste plus que quelques enseignants qui s'occupent du projet. Difficile alors, malgré l'indéniable plus du projet, d'espérer en sa pérennité. À vouloir bien faire, nous avons peut-être trop fait. Cependant, un autre adage suggère que « qui ne risque rien n'a rien ».

Conclusion

Un français en besoin de renouvellement

Ce travail a mis en avant les problèmes rencontrés par l'enseignement de la langue française au Luxembourg. En effet, celle-ci souffre d'une image injuste de matière compliquée et punitive. Une tentative de contrecarrer ces évolutions néfastes de l'image véhiculée par notre langue consiste à mettre en place le système des compétences du XXI^{e} siècle. Par mon implication personnelle dans le projet proposé par le LESC, j'ai assuré que le français ait une place de choix dans leur élaboration. En étant présent au cours de toutes les étapes de la mise en place de ce système, j'ai pu non seulement insister sur l'importance de la langue française, mais aussi voir naître des situations d'apprentissage authentiques qui l'ont mise en avant.

Cependant, force est de constater que les compétences du XXI^{e} siècle ne sont pas, et ne pouvaient pas constituer le remède à tous les maux. Une peur certaine face au français se dégage de l'attitude des élèves. Celle-ci est nourrie par à la fois une globalisation de l'éducation qui exacerbe l'importance de l'anglais et relègue souvent le français au rang de simple langue législative. Ajoutons à cela une certaine xénophobie qui s'empare de plus en plus de gens face aux réalités géopolitiques. Les Luxembourgeois peuvent percevoir le français comme la langue de l'étranger, ce qui peut faire oublier le rang de langue officielle qu'elle a pourtant au Luxembourg. Et puisqu'elle est trop souvent également le bouc émissaire des échecs scolaires, elle ne peut qu'être mal perçue par une partie de la population. Les récents changements du système éducatif, comme l'introduction d'un niveau de base et d'un niveau avancé dans l'enseignement général ne risquent pas de redorer le blason d'une langue française mal-aimée.

Quelle est alors l'utilité des compétences du XXI^{e} siècle, surtout pour l'enseignant de français ? Pour l'élève, l'utilité n'est pas apparente. En effet, il n'en retire aucun bénéfice immédiat palpable, et les compétences n'améliorent pas directement ses résultats. Mais elles le font réfléchir à qui il est et qui il souhaite devenir. En tandem avec le coaching, elles permettent de poser des questions qui dépassent le cadre purement académique. Dans quelques années,

ces bulletins que nous délivrons réussiront peut-être à convaincre un employeur d'embaucher un de nos élèves. Cependant, pour arriver à prouver son utilité, notre système devra réussir à survivre pendant les années à venir. Pour cela, de nouveaux enseignants devront porter le projet, mais rien n'est aujourd'hui moins sûr, surtout avec l'arrivée ces prochaines années de nouveaux collaborateurs dont nous ne connaissons ni le niveau d'engagement ni les intérêts.

Finalement, le seul véritable constat que je puisse établir, c'est celui qui découle de mes propres expériences. Les compétences du XXIe siècle n'ont pas révolutionné ma pratique, et je n'ai jamais cru qu'elles le feraient. Par contre, elles l'ont définitivement améliorée. Je crois que par ce travail, il est aisé de constater que j'accorde beaucoup d'importance à un esprit critique capable de sans cesse se remettre en question. En réfléchissant aux intentions de mes séquences et aux besoin réels de mes élèves, représentés par les dix compétences que j'ai aidé à développer, j'ai pu améliorer mes séquences d'apprentissage. Là où parfois je ne sais comment amener un sujet ou quel moyen se montrera le plus efficace pour le traiter, consulter une nouvelle fois les compétences du XXIe siècle peut aider à débloquer le processus créatif qui doit continuer à régir notre pratique.

À un niveau personnel, ce système m'a amené à m'approcher de mes collègues de travail qui n'ont pas pour spécialité le français et à puiser dans leurs idées. L'inclusion de l'École européenne a permis de fournir à mes activités un contexte authentique d'échange en langue française. Par le cadre commun des compétences imposé par le LESC à toutes ses classes, les échanges sont facilités et même fortement encouragés.

Au début, les compétences du XXIe siècle étaient destinées à aider les élèves dans leur apprentissage. Mais, en ce qui me concerne en tout cas, elles ont finalement plutôt amené l'enseignant à remettre en question sa pratique. Alors que nous avons trop souvent tendance à nous focaliser sur le programme, à nous dépêcher dans le but de finir à temps chaque infime détail prévu pour telle et telle année scolaire, il faut nous poser cette question simple : que va finalement retenir l'élève de ce que nous avons étudié en cours ? Et en français, dans l'état actuel de nos pratiques et programmes, j'ai bien peur que la réponse soit mitigée.

Un système imparfait

L'appareil théorique et les outils que nous avons développés dans le cadre du « groupe C21 » visent la facilité, mais s'avèrent parfois lourds dans leur emploi, par exemple dans le cas des plans annuels à livrer sur la plateforme TEAMS du LESC. Cependant, ce travail préalable aide à mieux structurer son cours, et les nouveaux enseignants peuvent particulièrement en profiter pour se sentir davantage guidés dans leurs premiers pas de pédagogues. De plus, les enseignants bénéficient tout de même d'une certaine liberté d'action et de mise en pratique.

Ajoutons, dans le contexte du LESC, que d'autres obligations s'imposent quotidiennement, comme par exemple le coaching qui demande environ deux heures de travail par semaine. L'enseignant se trouve confronté à une lourde tâche sur la durée, dont l'efficacité reste incertaine. Il est également important de mettre en avant qu'en soi, ces nouvelles compétences transversales, nous les mettons en œuvre depuis bien longtemps, mais sans les nommer clairement. Par exemple, l'esprit critique a toujours été au centre de l'enseignement, par des méthodes comme la pratique de la dissertation, autant dialectique que littéraire.

Un argument en défaveur de ces compétences est certainement la liberté de l'enseignant qui se trouve diminuée ou du moins encadrée par les compétences du XXI^{e} siècle. Elles peuvent alors devenir un véritable carcan, voire même une muselière. Je ne crois pour autant pas qu'elles privent particulièrement l'enseignant de sa liberté d'expression ou l'empêchent de pratiquer son travail comme bon lui semble. Elles viennent plutôt s'ajouter à une multitude d'obligations qui nous ont été imposées au fil des années. Généralement, les enjeux des compétences et leur importance dans notre système d'éducation actuel sont au centre de l'attention, et ce dans la majorité des systèmes d'éducation contemporains. Lorsque leur application est tentée, elles dégénèrent trop souvent en une simple juxtaposition de critères et de concepts. J'ose espérer que le travail qui a ici été fourni a pu prouver que dans le cas précis du LESC, ça n'a pas été le cas.

Alors que la littérature pédagogique et psychologique que j'ai consultée tend à valider l'utilisation des compétences pour améliorer notre pratique, je ne peux parfois que me montrer particulièrement prudent face aux conclusions trop positives qui en sont tirées. Pour pouvoir valider mes conclusions sur les compétences du XXI^{e} siècle de prime abord positives mais

mesurées, il nous faudra confronter la pratique des compétences du XXIe siècle à l'épreuve du temps et à une population scolaire bien plus large. Nous assistons aujourd'hui à une véritable folie des compétences que chacun interprète à sa propre sauce. Face à la multiplicité de systèmes aux succès au mieux discutables, il m'arrive de désirer un retour « au bon vieux temps ». Cette envie de vouloir revenir aux systèmes éprouvés est encouragée par l'état de connaissance et la qualité du travail de nos élèves actuels qui ne se montrent que trop souvent frustrants. N'est-ce finalement qu'une impression faussée parce que j'ai oublié que « toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants »[135] ? Le problème est-il à situer autre part que dans notre façon d'enseigner ?

Et après ?

Puisque l'heure est au bilan, ces compétences du XXIe siècle ont été un travail de longue haleine, et ce travail d'élaboration et de mise à jour n'est pas près de toucher à sa fin. Souvenons-nous du questionnement proposé au tout début de ce travail : les compétences du XXIe siècle sont-elles une solution miracle aux problèmes auxquels est confronté l'enseignement, plus particulièrement celui du français, aujourd'hui au Luxembourg ? Ma réponse est « non… Mais… ».

Bien plus, elles sont un outil qui permet à l'enseignant d'opérer une réflexion sur sa façon d'enseigner et de s'éloigner des habitudes qui au fil des années banalisent son cours. Pour ma part, je continuerai à promouvoir le français en assurant ma présence dans tout genre d'activités péri- et parascolaires. Ce qui est constatable, finalement, c'est l'intime conviction que jamais mon cours n'a été aussi vivant, et même si chaque jour je me rends compte qu'il peut encore être amélioré, un simple constat s'impose : les élèves s'engagent et participent davantage qu'avant la mise en place des compétences du XXIe siècle. Elles ont contribué à mieux préparer l'élève aux défis de demain, comme l'ont prouvé les séquences que j'ai proposées dans ce travail. Mais même si le français se modernise, devient plus attrayant aux yeux des élèves, prend en compte les nouvelles technologies et compétences, quels seront les éventuels dégâts collatéraux pour notre matière ? Intégrer de nouveaux éléments au cours, cela signifie obligatoirement en abandonner d'autres, ou du moins les délaisser. Par exemple, travailler sur les tablettes entraîne

[135] SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*, Gallimard, Collection : Folio Junior, 2007 [1ère éd. 1943]

obligatoirement de moins écrire, de moins utiliser le format « papier ». Leur permettre d'avoir internet au bout des doigts, c'est prendre le risque de générer chez nos élèves une culture du plagiat. Privilégier les intérêts de l'élève afin de rétablir un véritable échange, une communication qui nous est si chère, c'est sacrifier quelque peu la culture littéraire que nous nous devons pourtant de défendre. À quoi bon enseigner la grammaire alors que des applications et des programmes d'autocorrection s'en chargent de mieux en mieux ? Même la stylistique peut à présent être reprise par des algorithmes qui gèrent les fautes les plus courantes en un clin d'œil, en abandonnant la phase désagréable pour nos élèves, c'est-à-dire l'apprentissage.

Plus que jamais, il faut également s'interroger sur le rôle que jouera le cours de français dans les efforts de modernisation de l'enseignement en général. Tous ces nouveaux défis ne viennent pas uniquement compliquer notre métier, ils remettent en cause l'utilité même de certaines matières. Le français, devra-t-il peu à peu s'éclipser au profit des sciences, ou encore de l'anglais ? La grammaire et la littérature, sont-elles des éléments dépassés face aux besoins réels des élèves ? Devons-nous encore les enseigner, les présenter autrement, ou continuer comme nous l'avons fait par le passé ? Alors que ces questions nous hantent, je crois qu'elles devraient également nous motiver, et même nous exciter. Sans ces constants nouveaux défis, notre métier ne saurait être aussi intéressant. Sans notre amour et notre passion pour notre matière, nos cours deviendraient bien vite obsolètes. Tous ces questionnements qui nous inquiètent ne trouvent que rarement une réponse, mais c'est la recherche constante de réponses qui finalement nous mène à mieux encadrer l'élève, à lui assurer un enseignement de qualité.

Bibliographie

ANTIBI, André. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'Adore, 2003

AMADIEU, Franck et TRICOT André. *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*, Retz, octobre 2014

BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, juillet 2007

BEAUD, Stéphane. *80% au bac… et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire* , La Découverte, 9 octobre 2003

BIHOUIX, Philippe et MAUVILLY, Karine. *Le désastre de l'école numérique : Plaidoyer pour une école sans écrans*, Le Seuil, août 2016

BILLA, Jean. « cr cadre de référence », décembre 2016

BILLA, Jean. « id identité », mai 2016

BILLA, Jean. « Lycée à Clervaux : un lycée d'échange, d'interaction et d'engagement », juillet 2014

BILLA, Jean. « Note relative à la création d'un lycée à Clervaux », avril 2014

BRANNELEC-SORENSEN, Maria et CHALARON, Marie-Laure. *Jeux de rôle*, Presses Universitaires de Grenoble, novembre 2017

BRONCKART et SCHNEUWLY. *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Paris, Lausanne, 1985

CHISS, Jean-Louis. *La culture du langage et les idéologies linguistiques*, Éditions Lambert-Lucas, 14 avril 2018

Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Didier, FLE, 2005

COULET, Jean-Claude. « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *in Le travail humain*, janvier 2011, n° 74

DEL REY, Angélique. *À l'école des compétences : De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte, 2010

DEL REY, Angélique. *La tyrannie de l'évaluation*, La Découverte, janvier 2013

DIMO, Pierre. *Éducation et enseignement au 21ème siècle : Le défi numérique*, publié par l'auteur, décembre 2016

FLORIN, Agnès. « Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation », *in Bulletin de Psychologie*, n°511, janvier-février 2011

GOULLIER, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*, Didier, novembre 2006

GRÉGOIRE, Jacques. *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck, Collection « Perspectives en éducation et formation », 2008

HADJI, Charles. *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, ESF Editeur, Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997

HAMMAMI, Mourad. « Le journaliste-citoyen, l'autre front de la liberté », *in Mediapart*, 8 avril 2015

HAMON, Marcelin. « Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ? *» in Cahier pédagogiques : Enseigner la littérature*, n° 420, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, janvier 2004

HUGO, Victor. *Cromwell*, Flammarion, 4 janvier 1999

KLEES, Martine. *Le projet COACH à l'Atert-Lycée Redange*, 2016 ; ouvrage consultable sur https://portal.education.lu/inno/PUBLICATIONS/Travaux-de-candidature/ArtMID/3717/ArticleID/560790/Comment-optimiser-le-projet-coach-pour-les-classes-du-cycle-inf233rieur-de-lenseignement-post-primaire

LASCH, Christopher. *La Culture du Narcissisme*, Climats, 2000

LE BRIS, Marc. *Et vos enfants ne sauront pas lire… ni compter ! : La faillite obstinée de l'école française*, Stock, avril 2004

LEIRIS, Antoine. *Vous n'aurez pas ma haine*, Broché, mars 2016

LURÇAT, Liliane. *Vers une école totalitaire ?*, Paris, 1999

MASSIOT, Aude. « Donald Trump aux journalistes : la vérité si je mens », *in Libération*, SARL Libération (SFR Presse), 23 janvier 2017

MICHÉA, Jean-Claude. *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Domont, Climats, 2017 [1e éd. 2006]

Organisation de Coopération et de développement Économiques. *La littératie à l'ère de l'information – Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2000

PALAZZESCHI, Yves. *Manuel du formateur : Vol.1. Ingénierie de formation*, publié par l'auteur, 2015

PERRENOUD, Philippe. « L'école saisie par les compétences », « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins », Québec, 9-11 décembre 1998, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html

PETITMENGIN, Violette et FAFA, Clémence. *La grammaire en jeux*, Presses Universitaires de Grenoble, juin 2017

PIAGET, Jean et INHELDER, Bärbel. *La psychologie de l'enfant*, Presses Universitaires de France -PUF, 2012 [1ere éd. 1966]

POLONY, Natacha. M*(me) le Président, si vous osiez… 15 mesures pour sauver l'école*, Mille et une Nuits, 2007

RASMUSSEN, Jens. *Information Processing and Human-Machine Interaction : An approach to cognitive Interaction*, Elsevier Science Ltd, 1986

REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne et KAHN, Sabine. *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*, De Boeck, 2012

ROMAINVILLE, Marc. « Les compétences en Belgique » *in Cahiers pédagogiques, Quel socle commun ?* , nr.439, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, janvier 2006

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Le Petit Prince*, Gallimard, Collection : Folio Junior, 2007 [1ère éd. 1943]

SCALLON, Gérard. *Des savoirs aux compétences : Exploration en évaluation des apprentissages*, De Boeck, février 2015

SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, 2004

SPITZER, Manfred. *Cyberkrank ! : Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*, Droemer TB, août 2017

SPITZER, Manfred. *Digitale Demenz : Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, Droemer TB, octobre 2014

ST-PIERRE, Lise. « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer » *in Pédagogie collégiale*, vol. 18, nº 1, Association Québécoise de Pédagogie Collégiale, 2004

TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue : Techniques et pratiques de classe*, CLE International, octobre 2006

TAGLIANTE, Christine, *L'évaluation et le Cadre Européen Commun : Techniques et pratiques de classe*, CLE International, 2005

TARDIF, Jacques. *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement,* Montréal, Chenelière Éducation, 2006

TRICOT, André. *L'innovation pédagogique*, Retz, Collection « Mythes et réalités », 2017

VALÉRY, Paul, « Petite lettre sur les mythes », *Variété II*, Paris, Gallimard, Collection blanche, 1930

Annexes

1. États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg



JOURNÉE D'ÉTUDE

États généraux de l'enseignement du français au Luxembourg

Jeudi 3 mai 2018 09:00 - 17:30

Campus Belval, Maison du Savoir, MSA 3.040

09h00 Accueil des participants

09h30 Mots de bienvenue par Christine Schiltz, vice-doyenne de la Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education

suivis de la présentation du projet par Caroline Lentz (SCRIPT) & Tonia Raus (Université du Luxembourg).

10h00 **Quelle littérature en cours de français?**

Conférence de Magali Brunel (ESPE de La Seyne/mer): « "Et ce poème sur les fusillés, on peut le trouver où ?" Quand la littérature parle au lecteur-élève »,

suivie d'une discussion avec des interlocuteurs du terrain.

Pause

11h45 **Quelle formation pour les enseignants de français? Repenser les postures et les pratiques.**

Table ronde avec les acteurs de la formation académique, du recrutement et de la formation initiale et continue des enseignants de français.

Pause-déjeuner

14h15 **Quel(s) français enseigner?**

Conférence de Véronique Castellotti (Université François Rabelais de Tours):
« Appropriation du français et hétérogénéité socio-linguistico-culturelle : quelques réflexions »,

suivie d'une discussion avec des interlocuteurs du terrain.

Pause

16h00 **Clôture de la journée d'étude**

Conférence de Jean-Louis Chiss (Université de Paris III Sorbonne-Nouvelle):
«La didactique des langues face aux idéologies linguistiques »

suivie d'une discussion plénière: conclusions et perspectives.

La journée d'étude est reconnue comme formation continue de l'IFEN (code: D1-a-58)

Organisation et contact :
Tonia Raus | tonia.raus@ext.uni.lu
Caroline Lentz | caroline.lentz@men.lu

SCRIPT
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques

uni.lu
UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG

FACULTÉ DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES, DES ARTS ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

2. Présentation du GT2-C21

website www.lesc.lu – content GT

GT2–C21

L'éducation se doit d'être au service de l'élève, vise à le préparer à trouver sa place dans une société qui sans cesse évolue, change, pose de nouveaux défis. Elle doit donc à tout instant viser à se projeter dans l'avenir. En aucun cas elle ne peut se réduire à un système rigide et peu enclin au changement, se complaire dans un passéisme facile. Dans ce contexte, la nécessité d'établir de nouveaux domaines de compétences, des « compétences du 21e siècle », s'est rapidement manifestée.

Ces compétences, nous les avons exprimées à l'aide de dix idées distinctes, mais toujours liées par le même but d'encadrer au mieux le développement de nos élèves : Leur **créativité** sera promue, afin que puissent se développer pleinement leur **caractère** et leur esprit d'**entrepreneuriat**. Ils seront encouragés à chercher l'**innovation**, dans le cadre d'un enseignement se fondant sur la **résolution de problèmes** concrets. L'élève sera également invité à se développer en améliorant ses aptitudes à la **communication** et à la **collaboration**. La **littératie**, « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (définition de l'OCDE) sera à tout instant au cœur de nos efforts. Ces impératifs d'enseignement devront mener l'élève à une **culture et citoyenneté éthiques**, mais aussi à une **pensée critique** assumée et informée, des impératifs et atouts supplémentaires afin de pleinement s'intégrer à la société de notre nouveau siècle.

Ces dix compétences ne doivent pas rester au simple stade de concepts, elles doivent avoir une incidence concrète sur l'éducation que nous proposerons aux élèves au jour le jour. Voilà pourquoi plusieurs domaines de recherche ont été pensés, afin que nous puissions organiser la mise en pratique des compétences visées. Le groupe de travail GT2-C21 a ainsi délimité les domaines suivants :

- Le **curriculum**, c'est-à-dire le parcours scolaire et la somme des expériences de nos élèves, devra être repensé, adapté aux besoins réels de notre communauté. Cela exigera une réorganisation des modèles classiques qui isolent trop chaque matière enseignée.
- L'**enseignement** se traduira par des enjeux authentiques en classe, la recherche et la connexité.
- L'**apprentissage** se fera selon les besoins particuliers de chaque élève et mettra l'accent sur la réalisation de projets dans le cadre d'un enseignement explicite et d'un apprentissage par l'enquête.
- La **technologie** sera mise en avant, sous toutes ses formes, l'élève saura en faire un usage correct et efficace.
- L'**évaluation** mettra en avant les forces et faiblesses de l'élève, afin qu'il sache orienter ses efforts efficacement. L'évaluation se doit d'être au service de l'apprentissage, elle traduit une compétence concrète.
- L'**apprentissage professionnel**, mais aussi informel et expérientiel, prendra la forme d'activités variées dans de multiples domaines. Visites, ateliers, clubs parascolaires, stages, bénévolat, service communautaire… Chacun trouvera ici une activité qui correspond à ses centres d'intérêts, ou se découvrira de nouvelles passions, moteurs d'une motivation quotidienne.
- Les **modèles pédagogiques** seront révisés, et nous nous penchons sur des concepts tels que la classe inversée, l'apprentissage hybride, les projets interdisciplinaires etc.
- L'**espace physique** qui servira aux apprentissages est sans nul doute un point fort du lycée. Un nouveau bâtiment nous offre la possibilité de nous organiser dans un environnement pédagogique souple. Nous pensons par exemple à des studios d'apprentissage, à des zones de collaboration ou encore à des salles de planification de projets. N'oublions surtout pas l'emplacement privilégié de notre lycée, qui permet

des activités d'apprentissage hors du cadre physique du lycée. En effet, Clervaux et ses alentours nous offrent beaucoup d'opportunités.

Clairement, nous ne pourrons jamais atteindre ces buts par l'intermédiaire de notre seul groupe. Voilà pourquoi nous souhaitons toujours privilégier la communication avec les autres groupes de travail, qui sont également directement touchés par les enjeux des compétences du 21^{e} siècle. Mais nos collaborations ne s'arrêtent pas là, puisque nous nous inspirons de modèles innovateurs existants, et partons à la rencontre de lycées et entreprises qui sauront nous livrer les pistes nécessaires à l'élaboration d'une nouvelle éducation que nous voulons tous novatrice, agréable, motivante, et surtout, efficace.

Le groupe de travail GT2-C21, ayant comme charge d'élaborer une stratégie quant à l'implémentation des compétences du 21e siècle dans le curriculum quotidien du Lycée Edward Steichen, se compose comme suit :

- Max Wolff – professeur de biologie et sciences naturelles
- Björn Weis – chargé d'éducation/écologie
- Claude Hentz – professeur candidat en éducation physique et sportive
- Éric Nancel – professeur candidat en français
- Carlo Neuman – chargé de cours/histoire
- Yves Schintgen – instituteur d'enseignement préparatoire.

3. Exemples de documentation[136]

Competences

Knowledge – Skills – Values – Attitudes – Will

1. Learning and innovation skills – Manières de raisonner

Analyse et Évaluation

Au 21e siècle, en raison de la grande quantité d'information disponible, la compétence d'analyse est reconnue comme essentielle, que ce soit pour analyser des données, des besoins ou des produits. L'évaluation peut prendre plusieurs formes : évaluation des coûts et des bénéfices, des idées, des enjeux, des personnes, des systèmes. etc.

Critical thinking - Raisonnement critique ; pensée critique ; démarche critique

Les élèves apprennent à aborder l'information avec un esprit ouvert, à le remettre en question et à parvenir à leurs propres conclusions. La pensée critique consiste à utiliser la logique et le raisonnement pour identifier des forces et des faiblesses dans des alternatives de solutions, de conclusions ou d'approches. La pensée critique requiert également d'un individu qu'il porte des jugements et prenne des décisions.

Problem solving + Decision making - Résolution de problèmes + Prise de décision

- *évaluer la situation et cerner le problème ;*
- *rechercher divers points de vue et évaluer ces derniers objectivement ;*
- *reconnaître les dimensions humaines, interpersonnelles, techniques, scientifiques et mathématiques du problème ;*
- *déterminer la source du problème ;*
- *être créatif dans la recherche de solutions ;*
- *utiliser d'emblée la science, la technologie et les mathématiques pour réfléchir, acquérir et partager le savoir, et prendre des décisions ;*
- *évaluer des solutions pour faire des recommandations ou arriver à des décisions ;*
- *adopter des solutions ;*
- *confirmer l'efficacité d'une solution et l'améliorer.*

La prise de décision consiste à considérer les coûts et bénéfices afin de choisir les actions les plus appropriées. L'importance de réfléchir par étapes au lieu de prendre des décisions impulsives, ainsi que de fixer des priorités, est également soulignée.

Communication

[136] Documentation mise à disposition du groupe C21 par le groupe pilote afin d'aborder les compétences du XXIe siècle

• connaître et maîtriser les règles de la communication (respect-empathie)
• lire et comprendre l'information sous diverses formes (textes, graphiques, tableaux, schémas) ;
• écrire et parler tout en favorisant l'écoute et la compréhension des autres ;
• écouter et questionner pour comprendre le sens et la valeur du point de vue des autres ;
• présenter et partager l'information par l'utilisation de diverses technologies ;
• utiliser les connaissances et compétences scientifiques, technologiques et mathématiques appropriées pour expliquer ou préciser des idées ;
• comprendre les expressions verbales et non verbales ;
• savoir extraire les idées pertinentes de concepts complexes et les communiquer de diverses façons ;
• une communication efficace : savoir s'exprimer, présenter, fasciner et convaincre.

Creativity, **Innovation** and **Entrepreneurship** - Créativité, esprit d'initiative et esprit d'entreprise/d'initiative/pensée créatrice

Le produit novateur peut prendre la forme d'un bien, service, procédé, modèle commercial, initiative organisationnelle ou outil de commercialisation nouveau ou amélioré. La créativité est nécessaire pour repenser les procédés, l'organisation, la formation, la manière de tirer profit d'une innovation et pour intégrer de nouvelles idées aux connaissances existantes.
L'entrepreneuriat fait référence à la capacité de transformer des idées en actions.
Les élèves apprennent à prendre des risques, à voir dans l'échec une occasion d'apprendre et de persévérer dans une voie nouvelle, à faire preuve d'initiative et à se motiver eux-mêmes.

Collaboration - Travail d'équipe

Le travail d'équipe permet d'intégrer diverses perspectives dans l'atteinte des objectifs et favorise l'efficacité dans l'amélioration ou le développement de nouveaux produits. Travailler avec d'autres suppose plusieurs capacités :
• comprendre la dynamique d'un groupe et savoir composer avec celle-ci;
• s'assurer que les objectifs de l'équipe sont clairs;
• respecter et appuyer les idées, les opinions et la contribution des autres membres;
• reconnaître et respecter la diversité des perspectives des membres;
• recevoir et donner une rétroaction constructive et respectueuse;
• contribuer au succès de l'équipe en diffusant l'information et en mettant l'expertise de chacun au service de l'équipe;
• diriger, appuyer ou motiver l'équipe pour une performance maximale;
• comprendre et gérer les conflits pour parvenir à des solutions.

Social and cross-cultural skills - Caractère, Connaissance du soi, Culture et Citoyenneté éthiques

Les élèves apprennent à être des citoyens du monde, à collaborer avec autrui et à avoir un comportement éthique envers les autres et envers l'environnement. Ils ont confiance en soi et sont responsables.
Les compétences sociales, civiques ou interculturelles sont celles qui permettent à un individu de participer de façon constructive et efficace à son milieu social et de travail. Elles permettent de

comprendre les sentiments, les motivations, les habitudes et les aspirations d'autrui. Elles incluent le confort dans les relations interpersonnelles, l'entretien de bonnes relations de travail et l'entente harmonieuse avec ses supérieurs. Elles consistent donc à interagir efficacement avec autrui, dans des environnements culturellement différents et dans une atmosphère de respect mutuel et de dialogue. Elles comprennent également des habiletés de gestion de conflits.

Compétences de durabilité

- Pensée systémique
- Pensée prospective et connective
- Action stratégique
- Connaissances sur la durabilité

Education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.

Définition des compétences de durabilité : Améliorer les programmes canadiens de sciences et technologies au primaire par l'ajout de compétences du 21e siècle – Canadian Journal of Education 38 :3 (2015)

2. Life and Career skills

- **Flexibility** and **Adaptability**
- **Initiative** and **Self-Direction**
- **Productivity** and **Accountability**
- **Leadership** and **Responsibility**

3. Key subjects + new subjects

- **Global Awareness**
- **Entrepreneurial Literacy**
- **Civic Literacy**
- **Health Literacy**
- **Environmental Literacy**

L'idée n'est pas d'abandonner les matières conventionnelles au profit de ces compétences mais plutôt de compléter la pédagogie existante dans le but d'offrir aux élèves un mélange de connaissances du contenu, de compétences spécifiques, d'expertises et de littératies.
Connaissances de base solides dans toutes les branches, MITIC et nouvelles technologies.

4. Information, Media, and Technology Skills -Technologies informatiques et numériques

Capacité de reconnaître et d'exploiter le potentiel des nouvelles technologies, mais aussi d'éviter leurs écueils.

Littératie informatique et numérique : les élèves apprennent à tirer parti, de manière sécuritaire et appropriée, des technologies modernes qui font parties intégrantes de leur éducation et de leur vie

Support systems

Standards – Assessments – Curriculum – Instruction – Professional development – Learning environments

Ce qui est enseigné - Comment on procède pour l'enseigner - Comment on évalue l'apprentissage – Comment on apprend

Key competences for lifelong learning

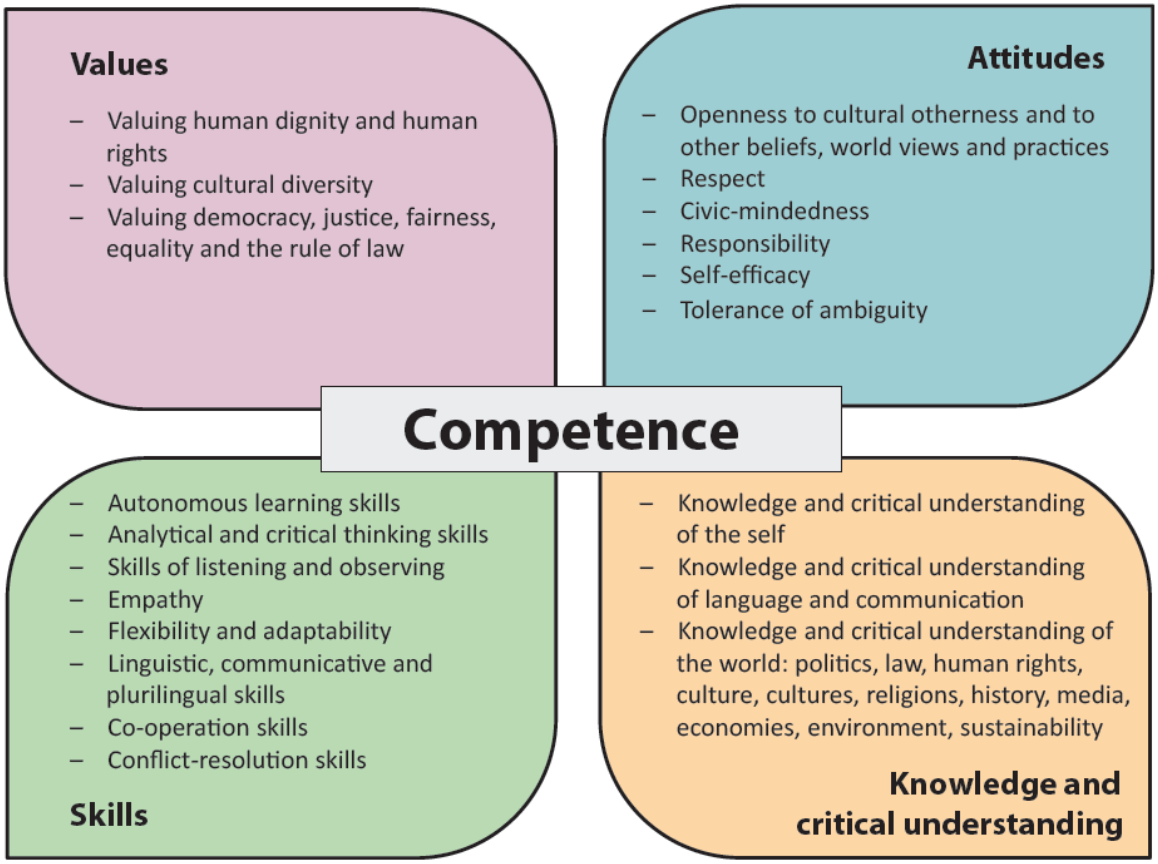
This framework defines eight key competences and describes the essential knowledge, skills and attitudes related to each of these. These key competences are:

- **communication in the mother tongue**, which is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts;
- **communication in foreign languages**, which involves, in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding. The level of proficiency depends on several factors and the capacity for listening, speaking, reading and writing;
- **mathematical competence and basic competences in science and technology**. Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations, with the emphasis being placed on process, activity and knowledge. Basic competences in science and technology refer to the mastery, use and application of knowledge and methodologies that explain the natural world. These involve an understanding of the changes caused by human activity and the responsibility of each individual as a citizen;
- **digital competence** involves the confident and critical use of information society technology (IST) and thus basic skills in information and communication technology (ICT);

- **learning to learn** is related to learning, the ability to pursue and organise one's own learning, either individually or in groups, in accordance with one's own needs, and awareness of methods and opportunities;
- **social and civic competences**. Social competence refers to personal, interpersonal and intercultural competence and all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life. It is linked to personal and social well-being. An understanding of codes of conduct and customs in the different environments in which individuals operate is essential. Civic competence, and particularly knowledge of social and political concepts and structures (democracy, justice, equality, citizenship and civil rights), equips individuals to engage in active and democratic participation;
- **sense of initiative and entrepreneurship** is the ability to turn ideas into action. It involves creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. The individual is aware of the context of his/her work and is able to seize opportunities that arise. It is the foundation for acquiring more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance;
- **cultural awareness and expression**, which involves appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media (music, performing arts, literature and the visual arts).

Competences for Democratic Culture

Conseil de l'Europe



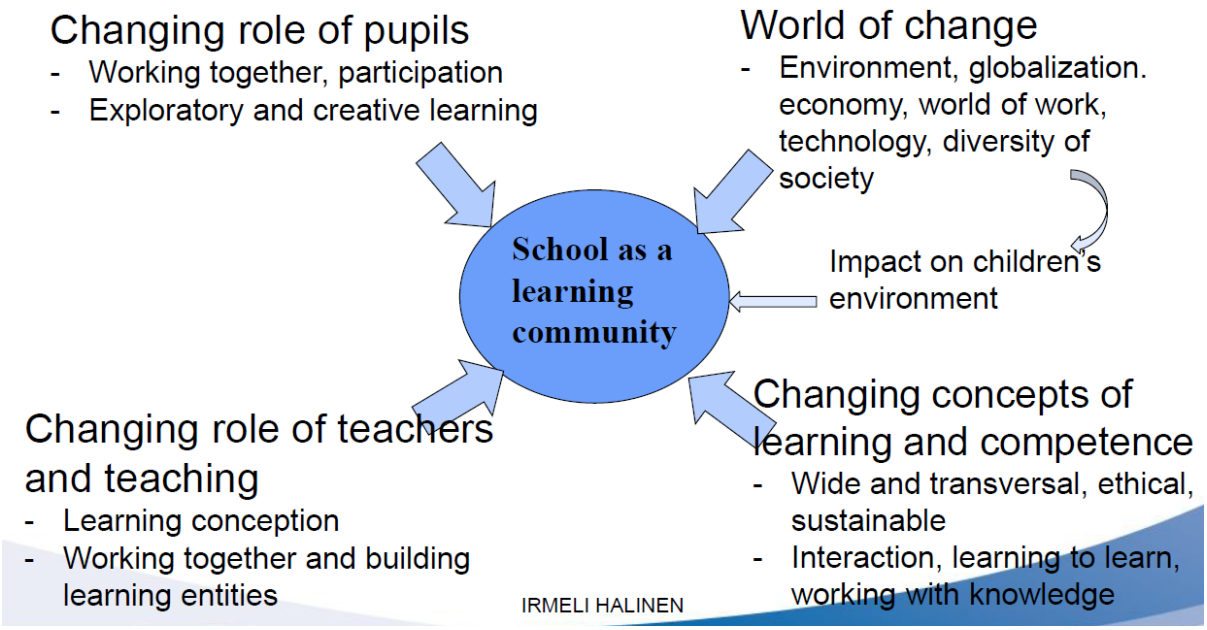
UNESCO

- Apprendre à connaître : apprendre à réfléchir et apprendre à apprendre. Cela comprend le développement d'une curiosité intellectuelle, de la pensée critique et de la capacité d'établir des jugements indépendants.
- Apprendre à faire : les habiletés professionnelles, ainsi que les « aptitudes en relations humaines », les compétences personnelles pour savoir comment faire face à de nombreuses situations et travailler en équipe.
- Apprendre à vivre ensemble : acquérir une compréhension des autres, apprécier l'interdépendance, comprendre ce que les personnes ont en commun et apprendre à gérer.
- Apprendre à être : entretenir la personne entière et le développement humain. Développer la personnalité, agir avec une autonomie, un jugement et une responsabilité personnelle accrus.

Compétences pour le 21e siècle
UNESCO Unité pour l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996)

Finnish Curriculum Reform




Changing role of pupils
- Working together, participation
- Exploratory and creative learning
World of change
- Environment, globalization. economy, world of work, technology, diversity of society
Impact on children's environment
School as a learning community
Changing role of teachers and teaching
- Learning conception
- Working together and building learning entities
Changing concepts of learning and competence
- Wide and transversal, ethical, sustainable
- Interaction, learning to learn, working with knowledge
IRMELI HALINEN

4. Tête pensante des compétences du XXIe siècle[137]



[137] Propriété intellectuelle de Jean Billa

5. Lycée Edward Steichen – une identité propre

5 janvier 2018

Lycée Edward Steichen – une identité propre

Le Lycée Edward Steichen – un lycée axé sur les compétences du 21e siècle

Notre économie est déjà numérique, notre société le devient chaque jour davantage. Le Luxembourg a choisi d'occuper toute sa place dans ce tournant civilisationnel, en lançant en octobre 2014 l'initiative « Digital Lëtzebuerg », laquelle se décline en une stratégie « Digital (4) Education » présentée à la presse le 20 mai dernier à l'ICT-Spring[1].

Le futur Lycée Edward Steichen incarnera cette direction et jouera pleinement son rôle au sein de la communauté des acteurs du numérique. Il réalisera cette ambition en lançant sur le long terme un programme de développement des compétences numériques dans des classes inférieures de l'enseignement secondaire et secondaire technique.

Notre environnement social, économique, technologique vit des transformations permanentes ; l'Éducation nationale a le devoir d'équiper les élèves des compétences et des connaissances dont ils auront besoin dans cet univers mouvant. Dans cette perspective, les stratégies éducatives du lycée privilégieront le renforcement des compétences spécifiques au 21e siècle. Il s'agit là de renforcer les capacités des jeunes dans des domaines qui contribuent à former une société résiliente, en mesure de bien s'adapter à l'accélération du changement. L'accent n'est plus mis sur l'enseignement de faits, mais sur celui de compétences en apprentissage et innovation, de compétences en information, média et technologie et de compétences sociales permettant de s'orienter dans sa vie privée et sa carrière professionnelle. Parallèlement aux dimensions informatiques, numériques et médiatiques, la communauté enseignante mettra ainsi en œuvre une démarche transversale propre à nourrir chez chaque élève créativité, innovation, entrepreneuriat, esprit de collaboration, sens de la communication, pensée critique, aptitude à la résolution de problèmes, goût et expérience de la culture, pratique de la citoyenneté, etc.

L'acquisition de ces compétences essentielles constituera le fondement du projet pédagogique, de la méthodologie et de la vie quotidienne au lycée.

Il ne convient pas pour autant d'abandonner les matières conventionnelles, mais d'apporter aux élèves la combinaison gagnante entre transmission de savoirs et acquisition de compétences et expertises, elles-mêmes indispensables à l'appropriation continue de nouveaux savoirs. La réussite de nos jeunes passe par là.

[1] http://www.men.public.lu/fr/actualites/communiques-conference-presse/2015/05/20-digital4education/index.html

6. Déclinaison des compétences du XXIe siècle

lycée edward steichen clervaux

Approche pédagogique et méthodologique

Déclinaison des compétences du 21ème siècle

- Déclinaison générale des compétences du 21ème siècle

Caractère

Les apprenants acquerront des aptitudes à la vie quotidienne comme :

- Le désir d'apprendre.
- Le leadership, la responsabilité et la capacité de rendre des comptes.
- L'autonomie, l'adaptabilité et la résilience.
- La tolérance, l'éthique et la justice.
- Le bien-être mental et physique.
- L'habilité à gérer des relations personnelles.

Collaboration

- Travailler en équipe et établir des relations positives.
- Assumer différents rôles au sein d'une équipe.
- Apprendre des autres et contribuer à l'apprentissage d'autrui.
- Apprécier, comprendre, intégrer et respecter diverses perspectives.
- Gérer des conflits.
- Faire du réseautage avec diverses communautés et différents groupes.

Communication

- Poser des questions efficaces pour acquérir des connaissances.
- Communiquer à l'aide de divers médias et de diverses technologies.
- Choisir les outils numériques appropriés en fonction de l'intention de la tâche.
- Accéder à de grandes quantités de renseignements, les analyser, les intégrer et les gérer.
- Interpréter et évaluer de façon critique les idées qui nous sont présentées au moyen de divers médias et de diverses technologies.
- Exprimer des opinions et défendre des idées.
- Aptitude à la collaboration et à la communication interpersonnelle.

Culture et citoyenneté éthiques

- Participer et contribuer à la société et à la culture de la communauté (scolaire – locale – globale – numérique).
- S'engager dans des initiatives scolaires, locales, etc. afin de faire une différence.
- Interagir d'une manière responsable au sein de communautés.
- Comprendre les systèmes politiques, sociaux, économiques et financiers.
- Créer une empreinte numérique positive.
- Tenir compte de l'environnement physique, naturel et social.
- Analyser de façon critique le passé et présent et en appliquer les enseignements à la planification de l'avenir.

Créativité

- Suivre des processus mentaux créatifs afin de créer quelque chose de valable.
- Relier des idées de façons inventives.
- Expérimenter.
- Prendre des risques en réfléchissant et en créant.
- Faire des découvertes dans le cadre de processus d'enquête.

Innovation

- Apporter des solutions à des problèmes (complexes).
- Améliorer un concept, une idée ou un produit.
- Poursuivre de nouvelles idées pour répondre à un besoin d'une communauté.

Littératie (médiatique)

- Comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.
- Comprendre comment et pourquoi les messages médiatiques sont construits et à quelles fins.
- Examiner comment les individus interprètent les messages différemment, comment les valeurs et les points de vue sont inclus ou exclus, et comment les médias peuvent influencer les croyances et les comportements.
- Appliquer une compréhension fondamentale des questions éthiques entourant l'accès et l'utilisation des médias.
- Comprendre et utiliser les outils, caractéristiques et conventions de création de médias les plus appropriés.

Résolution de problèmes

- Evaluer une situation et cerner un problème.
- Rechercher divers points de vue et évaluer ces derniers objectivement.
- Reconnaître les multiples dimensions d'un problème.
- Être créatif dans la recherche de solution.
- Evaluer des solutions pour faire des recommandations ou arriver à des décisions.
- Adapter une solution et confirmer l'efficacité de celle-ci afin de l'améliorer.

Pensée critique

- Apprendre à aborder l'information avec un esprit ouvert, la remettre en question et parvenir à de propres conclusions.
- Utiliser la logique et le raisonnement pour identifier des forces et des faiblesses dans des alternatives de solutions, de conclusions ou d'approches.
- Porter des jugements et prendre des décisions.

Entrepreneuriat

- Transformer des idées en actions.
- Prendre des décisions efficaces pour régler des enjeux.
- Faire preuve d'esprit d'entreprise pour concevoir at appliquer des connaissances nouvelles dans le but de créer de nouveaux produits ou de résoudre des problèmes complexes.

7. *Kompetenzstufenraster*[138]

Kompetenzstufenraster (KSR)

7e

Kompetenzen	Deskriptoren
Kreativität	– kennt und greift auf vorgegebene Methoden und Techniken zurück – kann ein vorgegebenes Ziel erreichen – stellt sich einer Aufgabe bzw. Herausforderung
Persönlichkeit	– lässt sich auf neue Aufgaben ein – unterscheidet zwischen Rechten und Pflichten – ist tolerant gegenüber anderen Menschen
Unternehmergeist	– beteiligt sich aktiv am Unterricht und am Schulleben – begeistert sich für individuelle Arbeiten/Aufgaben – bringt eigene Ideen in Arbeiten/Aufgaben ein
Innovation	– ist interessiert an der Funktion oder dem Aufbau bereits existierender Produkte – ist Entwicklungen und Neuerungen gegenüber aufgeschlossen – identifiziert bestehende Lösungswege in Problemsituationen
Problemlösung	– reproduziert bekannte und eingeübte Lösungswege – sammelt Daten und organisiert diese nach ihrer Relevanz – reagiert zeitnah auf Herausforderungen und Probleme
Kommunikation	– kann Inhalte verständlich und in einer angepassten Sprache ausdrücken – kann seine Meinung so ausdrücken, dass ein anderer ihn versteht
Teamfähigkeit	– erkennt verschiedene Aufgaben und Rollen innerhalb einer Gruppe – zeigt die Bereitschaft, Konflikte gemeinsam zu bewältigen – kann in geführten Gruppen mitarbeiten

[138] Roland Étienne a réalisé ce premier jet de descripteurs, véritable fondation sur laquelle le groupe C21 a ensuite construit ses descripteurs.

Medienkompetenz	– kennt die Grundlagen des Datenschutzes und des Urheberrechts – ist dazu fähig, eigenständig Informationen zu sammeln – kennt verschiedene analoge und digitale Rechercheinstrumente
Kultur und Demokratie	– respektiert die Regeln der Schulgemeinschaft – erkennt andere Kulturen als gleichwertig an – tritt anderen Kulturen offen gegenüber
Kritisches Denken	– hinterfragt Informationen – unterscheidet zwischen Fakten und Bewertungen

6e

Kompetenzen	Deskriptoren
Kreativität	– beachtet nötige Sicherheitsvorschriften – wählt passende Methoden – benutzt die Methoden auf korrekte Art und Weise
Persönlichkeit	– lässt sich auf neue Aufgaben ein und übt zielgerichtet – erkennt die Bedeutung einer gesunden Lebensweise für das physische und psychische Wohlbefinden – schätzt seine eigenen Fähigkeiten richtig ein
Unternehmergeist	– informiert sich selbstständig – kann relevante von irrelevanten Informationen unterscheiden – entwickelt Lösungsansätze auf Basis konkreter Problemstellungen – arbeitet engagiert in Gruppen
Innovation	– ist dazu fähig, einfache Produkte zu entwickeln – kennt und verwendet bestehende Lösungsansätze bei Problemen – kann Niederlagen und Fehlschläge akzeptieren
Problemlösung	– überträgt und begründet bekannte Lösungswege – umschreibt und erklärt Lösungen erkennt unterschiedliche Standpunkte und beurteilt diese objektiv
Kommunikation	– hält grundlegende Kommunikationsregeln ein – kann seine Ideen präzise schildern und in einer angemessenen Sprache verdeutlichen – kann seine Meinung während einer Diskussion begründen
Teamfähigkeit	– übernimmt verschiedene Aufgaben und Rollen innerhalb einer Gruppe – kann dazu beitragen, Team-Ziele zu erreichen – kann Vertrauen zu Gruppenmitgliedern aufbauen
Medienkompetenz	– versteht den Nutzen des Urheberrechts und respektiert es in seinen eignen Produktionen – kennt und verwendet Möglichkeiten zum Schutz persönlichkeitsbezogener Daten – nutzt Quellen angemessen – erkennt, dass jeder Mensch Nachrichten unterschiedlich interpretiert
Kultur und Demokratie	– nimmt aktiv am Leben der Schulgemeinschaft teil – interagiert auf verantwortliche Weise innerhalb der Schulgemeinschaft
Kritisches Denken	– hinterfragt grundsätzlich Inhalte und Informationen – erkennt Hypothesen – gelangt zu eigenen Rückschlüssen/Folgerungen

5e

Kompetenzen	Deskriptoren
Kreativität	– baut auf bereits Bekanntem auf – erkennt und formuliert eigenständig eine Problemstellung
Persönlichkeit	– zeigt Initiative und Engagement zur Weiterbildung – achtet auf die eigene geistige und körperliche Gesundheit – hat ein realistisches Selbstbild – geht verantwortungsvoll mit der Leistungsfähigkeit Anderer um
Unternehmergeist	– ist dazu fähig, sich Ziele zu setzen und diese zu formulieren – zeigt Eigeninitiative – interessiert sich für die Fähigkeiten seiner Mitschüler
Innovation	– nutzt verschiedene Quellen (Literatur, Vorträge, …) um Lösungsansätze zu identifizieren – überträgt Lösungsansätze aus verschiedenen Bereichen auf eine Problemstellung – geht mit Niederlagen und Fehlschlägen konstruktiv um
Problemlösung	– erkennt die Tragweite eines Problems – beschafft sich selbstständig Zusatzinformationen zu einem Problem
Kommunikation	– kann Informationen interpretieren – kann größere Mengen an Informationen mündlich formulieren und in einer angepassten Sprache ausdrücken
Teamfähigkeit	– kann sich andere Haltungen, Meinungen und Sichtweisen anhören und diese respektieren – verhält sich kooperativ und gestaltet das Klima im Team mit
Medienkompetenz	– greift auf eine Vielzahl verschiedener Medien zurück – zeigt ein grundlegendes Verständnis ethischer Fragen in Bezug auf Zugang und Nutzung von Medien – versteht, dass Medieninhalte aus unterschiedlichen Beweggründen heraus erstellt werden
Kultur und Demokratie	– verfügt über ein Grundverständnis vom politischen, sozialen und wirtschaftlichen System in Luxemburg – kann aus seinen Erkenntnissen Verhaltensweisen und Planungen für die Zukunft ableiten – ist Teil schulischer oder außerschulischer Initiativen
Kritisches Denken	– stellt Hypothesen auf – gelangt zu eigenen Rückschlüssen/Folgerungen und kann diese belegen

4e

Kompetenzen	Deskriptoren
Kreativität	- ist dazu fähig, Lösungswege aufzuzeigen und zu thematisieren
Persönlichkeit	– legt unter Anleitung Ziele zur individuellen Leistungssteigerung fest und verfolgt diese – geht gesundheitsbewusst und eigenverantwortlich seinem Körper um – verhält sich ethisch korrekt und gerecht
Unternehmergeist	– ist dazu fähig, Ziele klar und verständlich zu formulieren – kann Aufgaben auf- und verteilen – entscheidet auf Basis relevanter Informationen
Innovation	– kennt Methoden, um Ideen zu generieren – kombiniert bestehende Lösungsansätze, um Probleme effektiver zu lösen – kann Lösungswege visuell/grafisch darstellen – beteiligt sich an Gesprächen über Neuentwicklungen bzw. Innovationen
Problemlösung	– beurteilt neue Situationen und identifiziert Problemstellungen – verbessert Lösungswege effektiv
Kommunikation	– kann mit Hilfe von Textverarbeitungsprogrammen (Word, Pages) Tabellenkalkulationsprogrammen (Excel, Numbers) und Präsentationsprogrammen (Powerpoint, Keynote) im Unterricht kommunizieren – kann Zusammenhänge erkennen
Teamfähigkeit	- kann andere Meinungen und Haltungen akzeptieren und differenziert vergleichen
Medienkompetenz	– erkennt, für welche Zwecke ein bestimmtes Medium besonders geeignet ist – erkennt, dass Medien Überzeugungen und Verhaltensweisen beeinflussen können – erkennt den Aufbau unterschiedlicher Medienprodukte (u.a. Artikel, Blogs, Tweets) – deutet Medienerzeugnisse grundsätzlich kritisch
Kultur und Demokratie	– hat ein Grundverständnis von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Systemen im Europa – lässt sich auf Standpunkte und Weltanschauungen anderer Kulturen ein
Kritisches Denken	– interpretiert/deutet verschiedene Annahmen – bewertet unterschiedliche Hypothesen skeptisch – unterlegt Argumente mit Daten und Beobachtungen

3e

Kompetenzen	Deskriptoren
Kreativität	– kombiniert bekannte Methoden – erweitert bekannte Methoden (unter Anleitung)
Persönlichkeit	– kennt sein individuelles Lernverhalten und seinen Lerntypus – erkennt die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit – ist flexibel und ausdauernd
Unternehmergeist	– ist dazu fähig, Zielsetzungen faktischen Gegebenheiten anzupassen – kann Ideen anderen verständlich erläutern – kann einen Markt für seine eigenen Ideen identifizieren
Innovation	– geht methodisch bei der Lösungsfindung vor – generiert neue Lösungsansätze auf Basis bestehender Lösungsansätze – findet gemeinsam mit Mitschülern ungewöhnliche Lösungsansätze
Problemlösung	– ist kreativ bei seiner Lösungssuche – bezieht andere (Schüler, Lehrbeauftragte, ….) bei seiner Lösungsfindung mit ein – widerlegt nach Überprüfung ungültige Lösungsansätze
Kommunikation	– kann Informationen vergleichen, Zusammenhänge verstehen und kombinieren – ist fähig zur Kommunikation mit verschiedenen Medien und Technologien
Teamfähigkeit	– ist emphatisch im Umgang mit Mitschülern – bringt eigene Bedürfnisse, Interessen und Meinungen mit denen anderer in Einklang
Medienkompetenz	– versteht, wie Menschen durch Medien Überzeugungen und Verhaltensweisen beeinflussen können – versteht, wie und warum Medienbotschaften zu unterschiedlichen Zwecken erstellt werden
Kultur und Demokratie	– hat ein Grundverständnis von politischen, sozialen und wirtschaftlichen Systemen in der Welt – nimmt historische und gegenwärtige Entwicklungen zur Kenntnis – nimmt an außerschulischen (lokalen, globalen, digitalen) Entwicklungen der Gesellschaft (Grundlagen)
Kritisches Denken	– wendet Gelerntes in einer neuen Situation an – begründet seine Überlegungen und Lösungen – trifft Entscheidungen aufgrund von eindeutigen Belegen

2e

Kompetenzen	Deskriptoren
Kreativität	– passt Methoden für spezifische Problemsituationen an – kann Methoden auf neue Situationen übertragen
Persönlichkeit	– kann Leistungssteigerungen und Kompetenzzugewinne planen und durchführen – kann den negativen Auswirkungen von Belastungen entgegenwirken – besitzt ein gesundes Selbstvertrauen, aber auch Selbstreflektionsfähigkeit
Unternehmergeist	– kann Prioritäten bei der Ausarbeitung einer Idee setzen – kann seine eigenen Ideen einem Fachpublikum überzeugend übermitteln – kann ein Budget erstellen
Innovation	– analysiert Fehlschläge und Niederlagen – nutzt Wissen aus Fehlschlägen, um einen Lösungsansatz zu verbessern – kann neue Lösungsansätze entwickeln
Problemlösung	– bindet andere aktiv im Prozess der Problemlösung mit ein – teilt anderen persönliche Lösungswege mit
Kommunikation	– kann eine Synthese aus Informationen erstellen, diese auswerten, beurteilen und bewerten – präsentiert Informationen eigenständig über vielfältige Kommunikationskanäle
Teamfähigkeit	– fördert Feedback und verwendet es produktiv – löst komplexe Problemstellungen zusammen mit anderen
Medienkompetenz	– nutzt die Tools und Funktionen, die für eine kritisch-kreative Medienproduktion geeignet sind – nutzt die Konventionen, die für eine kritisch-kreative Medienproduktion geeignet sind – erkennt Stilmittel wie Ironie und Sarkasmus in unterschiedlichen Medienprodukten
Kultur und Demokratie	– analysiert historische und gegenwärtige Entwicklungen kritisch – setzt sich kritisch mit der ihn umgebenden Gesellschaft auseinander
Kritisches Denken	– überdenkt die Konsequenzen einer gefällten Entscheidung – stellt sich auf neue, noch nicht erschlossene Inhalte ein und bearbeitet diese rational – bezieht andere mit in seine Entscheidungen ein

1ère

Kompetenzen	Deskriptoren
Kreativität	– kann selbstständig Lösungsansätze beurteilen – optimiert seine Vorgehensweise
Persönlichkeit	– handelt und entscheidet autonom, kennt die zur Zielerreichung erforderlichen Schritte und setzt diese systematisch um – setzt sich aktiv gegen Benachteiligung und Ungerechtigkeit ein – zeigt Anpassungsfähigkeit, Belastbarkeit und Durchhaltevermögen
Unternehmergeist	– kann bei Projekten ein aufgestelltes Budget einhalten – kann alle benötigten Komponenten eines Produkts selbstständig anschaffen
Innovation	– nutzt eigene Lösungsansätze ,um Problemstellungen zu lösen – überlegt sich Lösungsansätze, um Probleme bestehender Produkte zu beheben
Problemlösung	– äußert Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge zum Lösungsweg – gewichtet Herausforderungen sowie Probleme und beurteilt Lösungsansätze nach ihrer Zweckmäßigkeit
Kommunikation	– kann auf unterschiedliche Sprachregister zurückgreifen, um Problemstellungen vereinfacht respektive komplexer zu erläutern – kann eine Diskussion leiten – kann vor anderen Schülergruppen seine Meinung zu einem Thema stichhaltig darlegen – beherrscht die zwischenmenschliche Interaktion, so dass auch „zwischen den Zeilen gelesen werden kann“
Teamfähigkeit	– kann differenzierte und aufbauende Feedbacks geben – nutzt die Stärken anderer, um eine konstruktive Zusammenarbeit und gegenseitiges Verständnis zu gewährleisten
Medienkompetenz	– beherrscht eigenständig die Tools und Funktionen, die für eine kritisch-kreative Medienproduktion geeignet sind – beherrscht eigenständig die Konventionen, die für eine kritisch-kreative Medienproduktion geeignet sind – ist dazu fähig, sich immer wieder auf Entwicklungen und die damit verbundenen Anforderungen im Medienbereich einzustellen

Kultur und Demokratie	– berücksichtigt sein physisches, natürliches und soziales Umfeld bei seinen persönlichen Entscheidungen – kann sich gedanklich und emotional in andere Kulturen hineinversetzen
Kritisches Denken	– behandelt alle (auch abweichende) Standpunkte fair – bildet sich ein Urteil, um eine Aufgabe zu lösen – beurteilt ein Modell, eine Lösung, einen Ansatz oder ein Verfahren auf dessen Zweckmäßigkeit – bezieht andere mit in Entscheidungen ein und beurteilt selbstständig, ob die getroffene Lösung besser ist als die Ideen und Vorschläge eines Einzelnen

8. Tableau permettant le choix des compétences[139]

Document collaboratif concernant les compétences du 21e siècle (C21)

Nom : Éric Nancel

Branche(s)	Classe(s)	Compétences									
		Créativité (Kreativität)	Caractère (Persönlichkeit)	Entrepreneuriat (Unternehmergeist)	Innovation (Innovation)	Résol. de problèmes (Problemlösung)	Communication (Kommunikation)	Collaboration (Teamfähigkeit)	Littératie (Medienkompetenz)	Culture et citoyenneté (Kultur und Ethik)	Pensée critique (Kritisches Denken)
FRANC	7è	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒
FRANC	3è	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☒	☒	☒
Click here to enter text.	Click here to enter text.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Click here to enter text.	Click here to enter text.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Click here to enter text.	Click here to enter text.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Click here to enter text.	Click here to enter text.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Click here to enter text.	Click here to enter text.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Instructions :

1. Veuillez indiquer votre nom, la(s) branche(s) et la(les) classe(s) concernée(s). **AUCUNE** Entreprise/ACTPA est à indiquer !
2. Optez pour les compétences préférées pour chaque branche (Cocher les cases correspondantes). Il est recommandé de choisir 3 (+/-1) compétences par branche.
3. S'il existe plusieurs enseignant(e)s par branche sur des classes parallèles, veuillez contacter les enseignant(e)s concerné(e)s d'abord, avant de compléter ce document.
   Faites votre choix en commun, mais transmettez le document par chaque enseignant(e).
   Exemple 1 : Claude H. et Tom S. – Branche : éducation physique et sportive – Classe : 7e(C, G, …).
   Exemple 2 : Christiane S. et Roland E. – Branche : Mathématiques – Classe : 7eC
4. Sauvegardez votre document et veuillez indiquer votre nom aussi sous forme « C21_Feedback_**VOTRENOM**.docx » dans le fichier.
5. Veuillez transmettre votre fichier par Teams sous la rubrique : Files ://GT1 – C21/C21/C21 - Feedback Compétences
6. Délai : 12 juillet 2018 22 :00

Merci pour votre collaboration !

[139] Tableau réalisé par Claude Lagoda et rempli par moi-même pour le compte du cours de français

9. Production notée II, 1 7GS3 (Compréhension de l'écrit)

Nom et prénom		/30
Date		

Littératie médiatique

Culture et citoyenneté éthique

Commentaire :

7GS3 : Production notée II, 1 (30)

Compréhension de l'écrit : *C'est quoi le harcèlement ?*



Insultes, coups, moqueries, rumeurs, isolement : 1 élève sur 10 est victime de harcèlement à l'école ou au collège. Il peut s'agir de violences verbales ou physiques. Quel que soit le cas, cela peut avoir de graves conséquences pour la victime.

C'est quoi le harcèlement à l'école ?

Arthur est un enfant un peu rond et surtout timide. Tous les matins, lorsqu'il arrive dans la cour de récréation, un groupe d'élèves se moquent de lui. Ils le surnomment « bouboule » et font des blagues sur son physique. Comme il est timide et qu'il a peur, Arthur n'ose rien dire, et la scène se reproduit tous les jours.

Ce que vit Arthur, c'est du harcèlement. Se moquer, cela peut parfois être drôle. Toi aussi, tu t'es sans doute déjà moqué de quelqu'un pour rigoler ; on s'est peut-être déjà moqué de toi. Tu étais énervé mais tu as vite oublié. Le problème, c'est quand ces moqueries concernent toujours le même élève et qu'elles se répètent tous les jours.

Parfois, le harcèlement va plus loin que les mots. Si par exemple la bande d'élèves s'en prend physiquement à Arthur, le bouscule ou lui donne des coups, alors on parle de harcèlement physique.

Les « agresseurs » peuvent faire circuler sur Internet des images (vidéos, photos) d'Arthur, ou des rumeurs sur lui : c'est du cyber harcèlement.

Quel que soit le type de harcèlement, il entraîne souvent de graves conséquences pour la victime. À force de subir ces attaques, Arthur ne voudra plus aller à l'école, il va se renfermer sur lui-même et perdre confiance en lui. C'est pourquoi il faut réagir et ne pas laisser faire.



Que faut-il faire si tu es victime ou témoin de harcèlement ?

Tu as peut-être déjà assisté à une scène de harcèlement dans ton école ou peut-être as-tu toi aussi été victime de harcèlement et tu n'as pas su quoi faire ? Il faut essayer de montrer que tu n'as pas peur. Ne pense pas qu'en te laissant faire, ils arrêteront de t'embêter. Très vite, il faut que tu parles avec un adulte. Tes parents, des amis, un professeur ou la psychologue de l'école sauront te donner des conseils et te protéger.

Surtout, il ne faut pas avoir peur de parler. Si tu es témoin d'une scène de moqueries ou de coups, il faut réagir et en parler à un de tes professeurs ou à un adulte. Dis-toi que si tu ne dis rien, c'est un peu comme si tu étais complice. Alors que si tu agis, tu seras fier de toi !

Sources : https://www.1jour1actu.com/france/cest-quoi-le-harcelement-a-lecole/

https://www.pedagogie.ac-toulouse.fr

1. Combien d'élèves sont en moyenne victimes de harcèlement ? (2)

2. Explique ce qu'est le harcèlement physique ! (4)

3. Explique le terme de « cyber harcèlement » ! (4)

4. Quelles peuvent être les conséquences pour Arthur ? (6)

5. Selon toi, pourquoi est-ce que des élèves harcèlent parfois quelqu'un d'autre ? (6)

6. Au LESC, que peux-tu faire pour aider quelqu'un qui se fait harceler ? (8)

10. OSCAR C21 *Kursplanung*[140]

OSCAR – C21

Draft v0.2

Vorbemerkungen

- Kurse sollten für G-, C- und P-Gruppen angepasst werden. (G = Général, C = Classique und International School, P = Préparatoire)
- Kurse sollen auf Luxemburgisch und Französisch (P-Klassen) gehalten werden
- Jede Kurs dauert ca. 30 Minuten
- Zeitweilig werden alle Unterlagen im Channel „GT1" – OSCAR C21 abgelegt

To Do's

- Planungen für Kurse 4-6 im 2ten Semester ausarbeiten
- Nächste Versammlung im „Teams" ankündigen für 06.09. 16:00
- Aufteilen der Aufgaben und Kurse
- Fragebögen (Joëlle) übersetzen (prioritär) → Eric
- Slides (Stéphan) übersetzen → Eric
- Zwischen 26.11. und 17.12. soll der Verlauf der bisherigen Kurse besprochen, die Dokumente angepasst und in einem eigenen Channel intern zugänglich gemacht werden. Weiterhin werden Kurse 4-6 geplant
- Am Ende des 2ten Semesters werden dann die Inhalte und Dokumente überprüft und intern freigegeben
- Während des ersten Kurs 1 sollen jeder der Gruppe anwesend sein (Joëlle, Stéphan, Eric, Claude)
- Eric sollte bei jedem ersten Kurs der Kurse 2 und 3 ebenfalls anwesend sein um nachher die Französisch-sprachigen Kurse eigenständig abhalten zu können.
- Kurs 1 wird von Joëlle, Stéphan und Claude abgehalten
- Kurs 2 wird von Joëlle alleine abgehalten
- Kurs 3 wird von Joëlle und Eric abgehalten
- Kurs 4 und 5 wären noch zu definieren, und bei Kurs 6 kann die Erklärung des Spinnennetzes von Claude abgehalten werden.

[140] Tableau synoptique réalisé par Claude Lagoda

Semester 1

Kurs 1

Kursziel

Interessen der Schüler diskutieren und diese zu sensibilisieren sich aktiv mit ihren Interessen auseinanderzusetzen

Detaillierte Kursplanung

Thema	Dauer [Min]	Inhalt	Lehrperson(en)	Medien / Unterlagen
Einführung	5	– Einstieg in den Kurs – Präsentation der 10 Kompetenzen anhand des „C21-Kopfs“ – Darauf hinweisen, dass im LESC nicht nur fachbezogen unterrichtet wird, sondern, dass der Schüler als Ganzes und daher auch seine Kompetenzen entwickelt werden sollen. – LESC fördert nicht nur die schulischen Kompetenzen sondern alle Kompetenzen, welche benötigt werden um im Berufsleben benötigt werden um zu bestehen und erfolgreich zu sein	Stéphan	PPT (3 Slides)
Fallbeispiele	5	– Ein oder mehrere persönliche Fallbeispiele bezogen auf persönliche Interessen werden diskutiert (Z.B. Mich interessiert Musik und ich muss dies können (Kompetenzen) um Musik zu spielen. – Auch im Beruf muss ich verschiedene Fähigkeiten besitzen um zu bestehen, was wir auch als Kompetenzen bezeichnen.	Stéphan	PPT (1 Slide)
Interessenidentifikation	10-15	**Einzelarbeit** – Eigene Interessen (3-4) auf Karten notieren – Kurzes Gespräch im Plenum (Einzelne Schüler befragen) – Schüler suchen sich anhand der Karten passende Partner und bilden Gruppen bestehend aus 4-5 Schülern. **Gruppenarbeit** Die Gruppen beantworten und diskutieren folgende Frage: Was muss ich können um meine Interessen zu verfolgen/auszuüben?	Claude	Karten A4-Blätter (Eventuell App?)
Präsentation	5-10	Jede Gruppe präsentiert ihre Antwort(en). (Nicht mehr als 1 Minute)	Claude	A4-Blätter
Abschluss und Überleitung	1	Darauf hinweisen, dass die Schüler online einen Fragebogen erhalten, welcher gemeinsam im nächsten Kurs behandelt wird.	Joëlle	?

Kurs 2

Kursziel

Anhand eines Fragebogens die mit den persönlichen Interessen verbundenen Kompetenzen zu identifizieren

Detaillierte Kursplanung

Thema	Dauer [Min]	Inhalt	Lehrperson(en)	Medien / Unterlagen
Identifikation der Kompetenzen	30	– Fragebogen ausfüllen und besprechen – Abgabefrist online 1 Tag nach Abgabefrist	Joëlle	Fragebögen digital (vorher digital an Schüler verschicken)

Kurs 3

Kursziel

Auswertung und Besprechung der identifizierten Interessen und Überleitung zu den benötigten Kompetenzen verschiedener Berufe zu schaffen

Vorläufige Notizen zur Kursplanung

Thema	Dauer [Min]	Inhalt	Lehrperson(en)	Medien / Unterlagen
Auswertung der Fragebögen	10	– Auswertung der Fragebögen besprechen – Interpretation der Resultate	Joëlle	Fragebögen digital (vorher digital an Schüler verschicken)
	20-25	!!! Im Vorfeld sollen die Lehrpersonen (LP) die Fragebögen auch ausgefüllt haben, wobei die Auswertung der LP als Fallbeispiele fungieren sollen. – Diskussion der Profile (Fallbeispiele der LP) – Berufe, welche den Schülern einfallen, gemeinsam besprechen und ausarbeiten der Kompetenzen (Flinga-App oder ähnliche)	Eric	Digitale Profile der Lehrpersonen FLINGA (App zur Darstellung und gemeinsamer Diskussion)
Abschluss und Überleitung	1	Hinweis auf nächsten Kurs, welcher sich mit den Kompetenzen der Berufe befasst. Daher sollen die Schüler für den nächsten Kurs einen Beruf wählen.	Eric	

Semester 2

Kurs 4

Kursziel

Auswertung und Besprechung der Kompetenzen und Überleitung zu den C21 im LESC und den Sinn der Förderung dieser Kompetenzen erläutern.

Vorläufige Notizen zur Kursplanung

Thema	Inhalt	Lehrperson(en)	Medien / Unterlagen
	– Besprechung und Auswertung der vorigen Aufgabe – Präsentationen (Bündeln/Clustern) – C21 und deren Deskriptoren anhand von Fallbeispielen behandeln – Ziel ist es das Eigenbild der Schüler zu entwickeln – Hauptaussage: Wir benötigen keinesfalls Perfektionisten, sondern Schüler welche ihre benötigten Kompetenzen entsprechend entwickeln	Stephan	

Kompetenzen nochmals kurz erklären, was jede Kompetenz bedeutet.

Kompetenzbeschreibung wird an Tafel gezeigt.

Gruppenarbeit: Pro Gruppe 2-3 Situationen werden vorgegeben. Die Schüler sollen dann die Kompetenzen zuordnen.

Responsable: Stephan

Kurs 5

Kursziel

Kompetenzen verschiedener Berufe identifizieren

Vorläufige Notizen zur Kursplanung

Thema	Inhalt	Lehrperson(en)	Medien / Unterlagen
	– Schüler sollen einen Beruf gewählt haben – Der Beruf wird auf die benötigten Kompetenzen hin untersucht – Schüler sollen die Aufgabe zu Hause spätestens einen Tag nach dem Kurs beenden und den Lehrpersonen digital zukommen lassen	Eric	

Stationen mit Berufsbildern:

Schüler erhalten Zettel mit 10 Kompetenzen und kreuzen die jeweiligen Kompetenzen zu jedem Berufsbild aus.

Spezifische Kompetenzen zu spezifischen Berufen.

P-Klassen: Mit Bildern arbeiten anstelle von Text

Responsable: Eric

Kurs 6

Kursziel

Kompetenzaufbau im LESC über mehrere Jahre erörtern und die Visualisierung der Kompetenzen behandeln

Vorläufige Notizen zur Kursplanung

Thema	Inhalt	Lehrperson(en)	Medien / Unterlagen
	– Der Kompetenzaufbau vollzieht ich über mehrere Jahre – Visualisierung als „Spinnennetz“ behandeln – Beruf als Fallbeispiel nutzen und den Sollwert definieren – Istzustände den Solwerten überlagern – Klar stellen, dass diese Visualisierungen individuell sind und als Anhaltspunkt dienen, wo die Schüler ihre Kompetenzen stärken sollten	?	

Die 3 Abstufungen werden erläutert.

Das Diagramm wird erklärt.

Es wird erwähnt dass für jedes Fach verschiedene Kompetenzen geprüft werden.

Responsable: Claude

11. C21 questionnaire

socrative

C21 Questionnaire Score:

1. J'aime les nouveaux défis et les tâches nouvelles.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

2. Je peux atteindre les buts que les adultes fixent pour moi.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

3. Je connais de différentes manières que je peux utiliser pour atteindre mes buts.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

4. J'aime m'impliquer dans de nouvelles tâches.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

5. Il y a une différence entre ce qu'on doit faire et ce qu'on peut faire.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

6. C'est important pour moi d'accepter les autres comme ils sont.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

7. J'aime participer activement.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

8. J'ai du plaisir à résoudre des problèmes à ma manière.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

9. J'ai du plaisir à apporter mes propres idées à l'école.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

10. Je m'intéresse au fonctionnement et à la structure de divers produits (p.ex. les ordinateurs et les téléphones mobiles).

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

11. Je suis intéressé par les développements et les innovations de produits.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

12. Quand je vois un problème, je trouve aussi des solutions.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

13. Si je dois résoudre un problème, j'utilise des solutions que je connais et que j'ai pratiquées.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

14. Je ne commence pas directement à travailler, mais je crée un plan.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

15. J'aime réagir rapidement lors d'un problème ou d'un défi.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

16. Les autres me comprennent quand j'essaye de leur expliquer quelque chose.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

17. Quand j'explique mon opinion à quelqu'un, celui-ci me comprend.

A pas du tout d'accord
B moins d'accord
C plutôt d'accord
D tout à fait d'accord

18. Je sais bien m'exprimer.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

19. Au sein d'un groupe, chacun assume sa propre fonction.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

20. Si je me dispute avec quelqu'un, je veux résoudre ce différend avec l'autre personne.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

21. Je travaille activement au sein d'un groupe.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

22. Je sais ce qui est autorisé sur internet et ce qui ne l'est pas (p.ex. mettre en ligne des photos d'autres, copier un article de Wikipedia).

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

23. Je peux facilement rassembler beaucoup d'informations par rapport à une thématique.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

24. Je connais différents médias (p.ex. illustrés, télévision, réseaux sociaux).

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

25. Je respecte les règles de la communauté scolaire.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

26. Il y a de nombreuses cultures, mais nous sommes tous égaux.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

27. Je m'intéresse à apprendre quelque chose d'autres cultures.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

28. Quand je lis ou j'entends p.ex. des nouvelles je me demande s'ils sont vrais ou faux.

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

29. Il y a une différence entre la déclaration « Le Real de Madrid a gagné le match 2-0. » et le jugement « Je trouve que c'est bête que le Real de Madrid a gagné le match 2-0. ».

(A) pas du tout d'accord
(B) moins d'accord
(C) plutôt d'accord
(D) tout à fait d'accord

30. Je mets des informations en question.

(A) pas du tout d'accord

(B) moins d'accord

(C) plutôt d'accord

(D) tout à fait d'accord

12. Exemples de bulletin des compétences du XXIe siècle

le lycée du 21e siècle

Lycée Edward Steichen

Enseignement secondaire classique
Classes inférieures
Classe de 7e

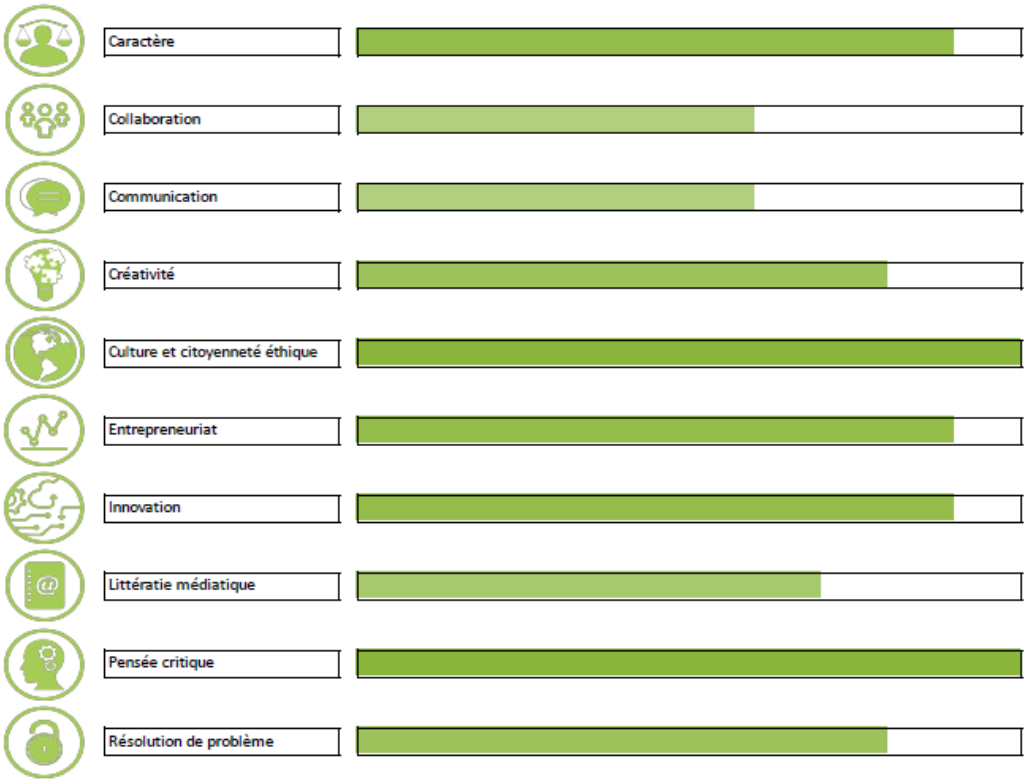
Bilan des compétences du 21e siècle (1er semestre 2018/2019)
pour

Matricule : Classe : Régent(e) :



Au Lycée Edward Steichen, un accent fort est mis sur la promotion du développement personnel des élèves dans un cadre socioculturel élargi. L'École cherche, à travers ses approches pédagogiques, à développer, chez les élèves les compétences clés du 21e siècle : Leur créativité est promue, afin que puissent se développer pleinement leur caractère et leur esprit d'entrepreneuriat. Ils sont encouragés à chercher l'innovation, dans le cadre d'un enseignement se fondant sur la résolution de problèmes concrets. L'élève est également invité à se développer en améliorant ses aptitudes à la communication et à la collaboration. La littératie est à tout instant au cœur de nos efforts. Ces impératifs d'enseignement vont mener l'élève à une culture et citoyenneté éthiques ainsi qu'à une pensée critique assumée et informée.
L'élève est placé au centre de tout ce processus. Ainsi ce complément de bulletin reflète une auto-évaluation de l'élève dans le domaine de ces compétences du 21e siècle.
L'auto-évaluation a été réalisée à travers un questionnaire adapté à l'âge ainsi qu'à la maturité des élèves. Le propre avis de l'élève sera analysé et complété au cours du 2e semestre par une évaluation de la part des enseignants.

Im Lycée Edward Steichen legen wir einen Schwerpunkt auf die Förderung der persönlichen Entwicklung unserer Schüler in einem erweiterten soziokulturellen Kontext. Mit unseren pädagogischen Ansätzen wollen wir die Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts zur Entfaltung bringen. Die Kreativität der Schüler wird gefördert, damit ihre Persönlichkeit und ihr Unternehmergeist sich entfalten können. Sie werden deshalb im Unterrichtsalltag dazu angeleitet, nach innovativen Lösungen für konkrete Problemstellungen zu suchen. Unsere Schüler können sich zudem persönlich weiterentwickeln, indem sie ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten verbessern. Dabei steht die Lese- und Schreibfähigkeit stets im Mittelpunkt unserer Bemühungen. Unser didaktischer Ansatz ermöglicht es den Schülern, wichtige kulturelle Erfahrungen zu sammeln. Im Lycée Edward Steichen können sich alle zu verantwortungsbewussten und kritischen Bürgern entwickeln.
Der vorliegende Zusatz zum Zeugnis ist eine Selbsteinschätzung der Schüler in Bezug auf die beschriebenen Schlüsselkompetenzen. Die Selbsteinschätzung wurde mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt, der an Alter und Reife der Schüler angepasst ist. Die Sicht der Schüler wird im 2. Semester durch eine Bewertung der Lehrkräfte ergänzt und erweitert.



Clervaux, le 11 février 2019 Le/la régent(e),

Lycée Edward Steichen

Enseignement secondaire classique
Classes inférieures
Classe de 7e

Bilan des compétences du 21e siècle (1er semestre 2018/2019)

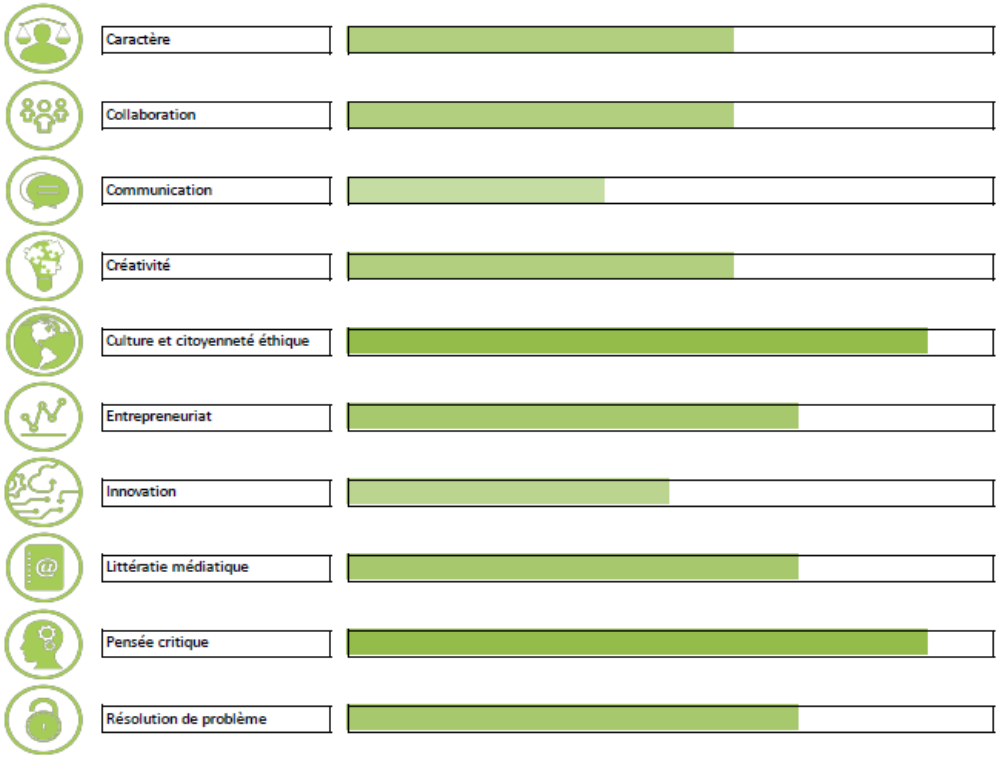
pour

Matricule : Classe : Régent(e) :



Au Lycée Edward Steichen, un accent fort est mis sur la promotion du développement personnel des élèves dans un cadre socioculturel élargi. L'École cherche, à travers ses approches pédagogiques, à développer, chez les élèves les compétences clés du 21e siècle : Leur créativité est promue, afin que puissent se développer pleinement leur caractère et leur esprit d'entrepreneuriat. Ils sont encouragés à chercher l'innovation, dans le cadre d'un enseignement se fondant sur la résolution de problèmes concrets. L'élève est également invité à se développer en améliorant ses aptitudes à la communication et à la collaboration. La littératie est à tout instant au cœur de nos efforts. Ces impératifs d'enseignement vont mener l'élève à une culture et citoyenneté éthiques ainsi qu'à une pensée critique assumée et informée.
L'élève est placé au centre de tout ce processus. Ainsi ce complément de bulletin reflète une auto-évaluation de l'élève dans le domaine de ces compétences du 21e siècle.
L'auto-évaluation a été réalisée à travers un questionnaire adapté à l'âge ainsi qu'à la maturité des élèves. Le propre avis de l'élève sera analysé et complété au cours du 2e semestre par une évaluation de la part des enseignants.

Im Lycée Edward Steichen legen wir einen Schwerpunkt auf die Förderung der persönlichen Entwicklung unserer Schüler in einem erweiterten soziokulturellen Kontext. Mit unseren pädagogischen Ansätzen wollen wir die Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts zur Entfaltung bringen. Die Kreativität der Schüler wird gefördert, damit ihre Persönlichkeit und ihr Unternehmergeist sich entfalten können. Sie werden deshalb im Unterrichtsalltag dazu angeleitet, nach innovativen Lösungen für konkrete Problemstellungen zu suchen. Unsere Schüler können sich zudem persönlich weiterentwickeln, indem sie ihre Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten verbessern. Dabei steht die Lese- und Schreibfähigkeit stets im Mittelpunkt unserer Bemühungen. Unser didaktischer Ansatz ermöglicht es den Schülern, wichtige kulturelle Erfahrungen zu sammeln. Im Lycée Edward Steichen können sich alle zu verantwortungsbewussten und kritischen Bürgern entwickeln.
Der vorliegende Zusatz zum Zeugnis ist eine Selbsteinschätzung der Schüler in Bezug auf die beschriebenen Schlüsselkompetenzen. Die Selbsteinschätzung wurde mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt, der an Alter und Reife der Schüler angepasst ist. Die Sicht der Schüler wird im 2. Semester durch eine Bewertung der Lehrkräfte ergänzt und erweitert.



Clervaux, le 11 février 2019

Le/la régent(e),

13. Fiche élèves : Les compétences du XXIe siècle

Les compétences du XXIe siècle



Innovation

Entrepreneuriat

Culture et citoyenneté éthiques

Communication

Caractère

Pensée critique

Collaboration

Créativité

Littératie

Résolution de problèmes

Les compétences du XXIe siècle sont au nombre de dix. Tu trouveras en ce document leur explication, et tu comprendras vite que ces compétences sont connectées entre elles. Ainsi, tout au long de ta scolarité, si jamais tu ne te rappelles plus de la signification d'une compétence, tu peux consulter ce résumé.

Après l'école, tu devras relever divers défis qui dépendront de ce que tu souhaites accomplir. Mais pour t'y préparer, il est important d'apprendre comment réagir au mieux à toute situation, même celles auxquelles tu ne t'attends pas.

Quand nous parlons de caractère, il s'agit aussi de travailler à une bonne santé physique et mentale.





Apprendre à collaborer te permet de bien travailler en groupe, peu importe ton rôle, mais aussi de communiquer sans problème avec les gens qui t'entourent. Comme ça, tu sauras régler des disputes par exemple, ou bien comment réussir au mieux un travail à plusieurs.

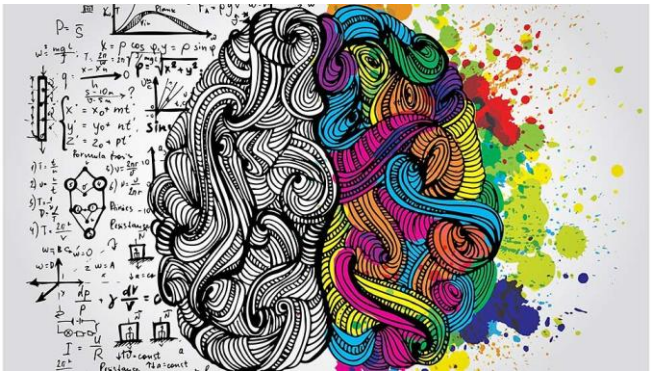


Tous les jours, tu dois partager des informations avec les autres, en parlant ou en écrivant, par mail ou encore par message. Donc, d'un côté, tu donnes des informations, de l'autre, tu les reçois. Comment peux-tu au mieux réussir cela ? Quel outil (e-mail, lettre, appel téléphonique, parole etc.) est utilisé dans quelle situation ? Voilà ce que tu apprendras par cette compétence.



Nous en avons déjà parlé auparavant, une fois que tu quitteras l'école, tu devras réussir à intégrer la société. Pour cela, il est utile de savoir comment participer à la communauté, par des projets divers, en participant à des activités qui t'intéressent, et aussi en acceptant et parlant avec des personnes qui te paraissent très différentes de toi.

Peut-être voudras-tu un jour créer quelque chose de nouveau : Afin de réussir au mieux, il te faut apprendre à expérimenter et enquêter, tester et améliorer. Cela peut s'appliquer autant aux sciences (p.ex. projets en biologie) qu'à l'art (p.ex. peindre, écrire).





Grâce à cette compétence, tu sauras comment améliorer quelque chose qui existe déjà, mais aussi reconnaître quels sont les besoins d'une communauté, et ce que tu peux inventer pour y répondre efficacement.



Aujourd'hui plus que jamais, l'information est présente à chaque instant. Avec la littératie, tu reconnaîtras la construction et les caractéristiques des différents médias (article de journal, radio, Facebook, Instagram, Youtube etc.). Tu seras amené à comprendre comment une personne interprète un message et quel en est le but. Fort de ces connaissances, tu pourras utiliser ces ressources de façon adaptée et responsable, mais également produire toi-même de tels messages efficacement, en fonction de ce que tu souhaites obtenir comme résultat.



Très souvent, tu devras essayer de trouver une solution à un problème. La capacité de résolution de problèmes te permet d'analyser une difficulté et de trouver une réponse efficace, et éventuellement d'améliorer celle-ci.

Tu le sais, de nos jours, nous entendons et lisons beaucoup d'informations, tout le temps. Mais il n'est pas toujours facile de comprendre celles-ci, ou de juger à quoi elles servent. La pensée critique t'aidera à juger ces informations, et à former ton propre avis.





Souvent, il peut te paraître compliqué de transformer une idée en quelque chose de concret. Tu apprendras comment prendre de bonnes décisions pour utiliser ton savoir et créer quelque chose ou résoudre un problème, seul ou en groupe.

À quoi est-ce que ça sert ?

Tu sais sûrement que l'école a pour rôle de te préparer au mieux à la vie d'adulte. Voilà pourquoi tu y apprends à lire, écrire, calculer etc. Cependant, au LESC, nous voulons aller plus loin en mettant en avant plus que ces compétences « classiques », car nous savons qu'aujourd'hui et demain, d'autres talents sont nécessaires afin de réussir dans sa vie professionnelle, mais aussi en dehors du travail, dans ta vie privée. Ces compétences supplémentaires, ce sont les compétences du XXI^{e} siècle.



Rassure-toi cependant : Il n'est pas nécessaire de maîtriser toutes les compétences du XXI^{e} siècle. Il s'agit plutôt de trouver quels sont tes points forts, afin que tu les développes davantage, mais aussi d'essayer d'améliorer tes faiblesses. Tu n'es pas seul face à ce défi, chaque élève est en effet soutenu par toute une équipe pédagogique (tuteur, régent, psychologue, éducateur, enseignant, direction etc.). Lorsque tu termineras tes études au sein du LESC, nous voulons que tu sois parfaitement préparé pour réussir ce que tu souhaites faire !

Sources (images)

http://bleufr.blogspot.lu/2017/10/decrire-le-caractere-de-ton-meilleur.html

http://hinessight.blogs.com/.a/6a00d83451c0aa69e201b8d1eaebb5970c-popup

http://barnraisersllc.com/2017/10/surprising-facts-collaboration-workplace/

http://www.culturat.org/actualites-culturelles/jeunes-culture-citoyens-un-forum-sur-la-citoyennete-culturel7681001/?key=citoyen#.Wun3kIiFMuU

https://start.lesechos.fr/rejoindre-une-entreprise/conseils-carriere/7-astuces-pour-developper-votre-creativite-5007.php

http://www.aiim.org/What-is-Collaboration

https://education.hypotheses.org/tag/litteratie-numerique

http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien12-rodez/spip/spip.php?article182

http://business-consultancy.com/real-expert-or-a-fake/

http://www.iae-bordeaux.fr/Vivre-a-l-IAE/Entrepreneuriat

https://www.economie.gouv.fr/decret-agrement-entreprises-solidaires-utilite-sociale

Plan d'action annuel – Compétences du 21e siècle

Année d'études : Branche : Année scolaire 2018/19

Compétence	Définition générale	Niveau ciblé	Exemple concret	Lien avec Syllabus	Méthodologie (Pédagogie et Didactique)	Evaluation (Indicateurs) Progrès	Priorité	Responsabilités Intervenants externes	Différenciation Autonomie
							□ Oui □ Non		

Plan d'action annuel – Compétences du 21e siècle

Année d'études : 7ème G | Branche : Sciences naturelles | Année scolaire 2018/19

Compétence	Définition générale	Niveau ciblé	Exemple concret	Lien avec Syllabus	Méthodologie (Pédagogie et Didactique)	Evaluation (Indicateurs) Progrès	Priorité	Responsabilités Intervenants externes	Différenciation Autonomie
Communication	Capacité de communiquer à l'aide de divers médias et de diverses technologies. Capacité d'accéder à de renseignements, de les analyser, de les intégrer et de les gérer. Capacité d'interpréter et d'évaluer de façon critique les idées qui nous sont présentées au moyen de divers médias et de diverses technologies. Evaluer une situation et cerner un problème.	- Argumente unter Anwendung der Fachsprache mündlich vortragen. - Fähigkeit Standpunkte zu verteidigen oder zu kritisieren. - Fähigkeit zwischen beschreibenden (Beschreiben von Fakten) und normativen Beiträgen (Bewertung von Fakten) in einer Diskussion zu unterscheiden. - Fähigkeit zu verstehen, dass Entscheidungsfindung komplex sein kann.	Sumolachs – Transgener Lachs 	***„Die Wichtigkeit der biologischen Vielfalt und des Artenschutzes erklären.*** ***Schutz von Gewässern … Nutztierhaltung…"***	Rollenspiel (Übung zur Entscheidungsfindung. Die Schüler werden mit einer vorstellbaren, aber fiktiven Situation konfrontiert.)	Einstellungsfragebogen zum behandelten Thema. Diskussion über individuelle Gefühle und über die Methode der Entscheidungsfindung. Analyse des Entscheidungs-findungsprozesses.	□ Oui □ Non	Enseignant	Rollenverteilung
Résolution de problèmes	Rechercher divers points de vue et évaluer ces derniers objectivement. Reconnaître les multiples dimensions d'un problème. Être créatif dans la recherche de solution. Evaluer des solutions pour faire des recommandations ou arriver à des décisions. Adapter une solution et confirmer l'efficacité de celle-ci afin de l'améliorer.		Hello Spring – *Bewosst Erliewen vun der Natur* 	***Lebewesen systematisch einteilen – Merkmale der Wirbeltiere und der wirbellosen Tiere aufzählen*** ***Anpassungen von Tieren und Pflanzen an den Lebensraum anhand von Beispielen belegen***	Schülerpräsentation Fünf Minuten Biologie (Aufnahme von aktuellen Inhalten der Lebens- und Erlebniswelt der Schüler. Aktualität fördert Interesse und Motivation.)	Critères d'évaluation – Présentations orales	□ Oui □ Non	Élève	Observations individuelles Feedback individuel

lycée edward steichen clervaux

[141] Réalisé par Max Wolff

Plan d'action annuel – Compétences du 21e siècle

Pensée critique	L'élève apprend à aborder l'information avec un esprit ouvert, à le remettre en question et à parvenir à sa propre conclusion. Analyse critique d'informations et apprentissage de critères de qualité pour identifier une bonne source d'informations	- Fähigkeit einfache Artikel auswerten zu können.	*Alternative facts* Postfaktisch Education aux médias *« The concept of global warming was created by and for the Chinese in order to make U.S. manufacturing non-competitive. »* 	***„Fossile Energiequellen und globale Erwärmung"***	Suche und Auswertung von Presseartikeln Handlungsorientierter Unterricht **Quellen-Check** **Info-Check** **Bilder-Check**		□ Oui □ Non	(Journaliste)	Choix des articles
Entrepreneuriat	Capacité de transformer des idées en actions. Capacité de faire preuve d'esprit d'entreprise pour concevoir et appliquer des connaissances nouvelles dans le but de créer de nouveaux produits ou de résoudre des problèmes complexes.	- Produkt zur Nachhaltigkeit erstellen und vermarkten.	Bau und Verkauf von Nistkästen 	***Beispiele von Wirbeltierarten der Roten Liste***	Handlungsorientierter Unterricht	Processus Produit final	□ Oui □ Non	Coopération avec atelier	Progression autonome

16. 10 compétences pour les jeunes d'aujourd'hui[142]

10 compétences que les jeunes d'aujourd'hui doivent maîtriser pour le monde de demain

Par Thierry **KARSENTI**, M.A., M.Ed., Ph.D.
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation, Université de Montréal
@ThierryUdM http://karsenti.ca

1
Capacité à communiquer de façon efficace, avec les technologies.

2
Capacité à chercher l'information de façon efficace, avec les technologies.

3
Capacité à présenter l'information de façon efficace, avec les technologies.

4
Capacité à organiser l'information de façon efficace, avec les technologies.

5
Capacité à résoudre des problèmes de façon efficace, avec les technologies.

6
Capacité à collaborer de façon efficace, avec les technologies.

7
Capacité à faire preuve d'esprit critique dans l'usage des technologies.

8
Capacité à lire de façon efficace.

9
Capacité à avoir une image numérique publique adéquate.

10
Capacité à savoir travailler avec l'image, le son et la vidéo.

CHAIRE de recherche du Canada
CC BY

2014



[142] Réalisé par Thierry Karsenti : http://www.karsenti.ca/

17. Tableau « Deux façons de voir la lecture à l'école », par Marcelin Hamon

	Lecture scolaire d'explication	**Lecture littéraire implicante**
Texte	Sens à découvrir	Sens lié à l'activité du lecteur : le lecteur Interprète (Jorro)
	Schéma de la communication linéaire (Shannon)	Schéma orchestral de la nouvelle communication (Winkin)
	Sens du texte comme somme de mots ou de phrases	Dimension hologrammatique du sens du texte (Morin, Jorro)
Enseignement	Difficulté à accepter la nouveauté	Recherche de l'inattendu
	Poïesis (Imbert)	Praxis (Imbert)
	Lecture du maître privilégiée et classe dialoguée	Conflit d'interprétation et dialogue (Doise et Mugny) (Bakhtine)
Elève	Guidage prescriptif du maître	Maître offrant une aide non directive
	Sujet épistémique	Sujet singulier (Jorro)

18. Fiche « Le jeu du *Petit Prince* »

Le jeu du *Petit Prince* : Règles

1. Les équipes

Dix-neuf équipes sont formées. Chaque équipe compte deux membres, un directeur et un secrétaire. Tout élève est directeur dans un groupe et secrétaire dans un autre, il travaille donc au total dans deux groupes.

2. Les rôles

Le directeur est le principal acteur du groupe. Il doit produire une fiche de lecture traitant d'un chapitre du *Petit Prince* et la présenter à la classe.

Le secrétaire lui sert d'aide, il doit s'assurer de la qualité de la fiche : Elle ne doit contenir aucune faute et correspond aux règles établies ci-après.

3. La fiche de lecture

a. La fiche est composée de plusieurs parties :
b. Le titre du chapitre : Le directeur doit inventer un titre pour le chapitre étudié.
c. L'image : Il joint une image illustrant son chapitre à sa fiche. Cette image peut être votre propre production, un dessin par exemple, ce qui peut vous valoir des points en plus !
d. Le lieu : Il indique également le ou les lieux où se déroule l'action.
e. Les personnages : Ici, le directeur nomme les personnages présents dans le chapitre.
f. Le résumé : Il s'agit de rédiger un court résumé du chapitre, environ 100 mots.
g. Les questions : Le directeur doit inventer trois questions afin d'approfondir l'étude du chapitre en classe. Les trois questions sont une question de compréhension (Pourquoi… ?), une question de détail (Combien… ? Qu'est-ce que… ?) et une question d'avis personnel (Pensez-vous que… ?). Il y aura de la place non seulement pour les réponses, mais aussi pour la correction de ces réponses.

h. Le vocabulaire : La fiche finit par un court vocabulaire, d'une dizaine de mots environ. Le choix du vocabulaire se concentre sur les mots les plus difficiles présentés sous forme de tableau, avec l'explication en français ou en allemand.

i. Au bas de la fiche, les noms et prénoms du directeur et du secrétaire sont indiqués. Chacun signe également sous son nom.

Servez-vous de l'exemple du chapitre 2 vu en classe !

4. La présentation

Il faut prévoir une copie imprimée de votre fiche, qui servira comme support de correction pour votre professeur. Pendant environ dix minutes, le directeur prend en charge la classe. Il présente son résumé, en parlant librement, sans lire sa fiche de lecture. Il lit également un extrait de son chapitre d'une dizaine de lignes qui lui a plu. Cela dure moins de cinq minutes.

Après ce court exposé, le secrétaire doit envoyer la fiche à la classe, par iPad, et le directeur lit ses trois questions. Les élèves enregistrent cette fiche dans un dossier *Le Petit Prince* dans *Notability* et ils ont cinq minutes pour y répondre. Le directeur parcourt la classe en répondant à d'éventuelles questions de la part de la classe. Après ces cinq minutes, le professeur reprend en main la classe, et les questions sont corrigées au tableau, et sur la fiche, à l'endroit prévu pour cette correction.

5. Les points

Chaque présentation est notée sur son contenu et la présentation sur un total de vingt (20) points. Cette note est celle du directeur. Le secrétaire est noté sur dix (10) points. Ces dix points dépendent de la propreté de la fiche, mais aussi sur sa qualité (le manque de fautes par exemple). Une fois toutes les fiches présentées, chaque élève a donc été noté sur trente (30) points en tout, sur son travail de directeur pour dix points, et sur son travail de secrétaire pour cinq points.

Si vous n'êtes pas prêts pour la date prévue, cela résultera en une note de 0/20 et 0/10, pour le directeur et le secrétaire respectivement.

6. Le système de récompense

Au terme de toutes les présentations, un devoir en classe a lieu. Dans ce devoir écrit, les quatre meilleures questions des fiches seront posées, et l'auteur (directeur) de chaque question a le droit à un bonus d'un point sur ce devoir. En tout, il y a donc 4 récompenses, pour 4 élèves différents.

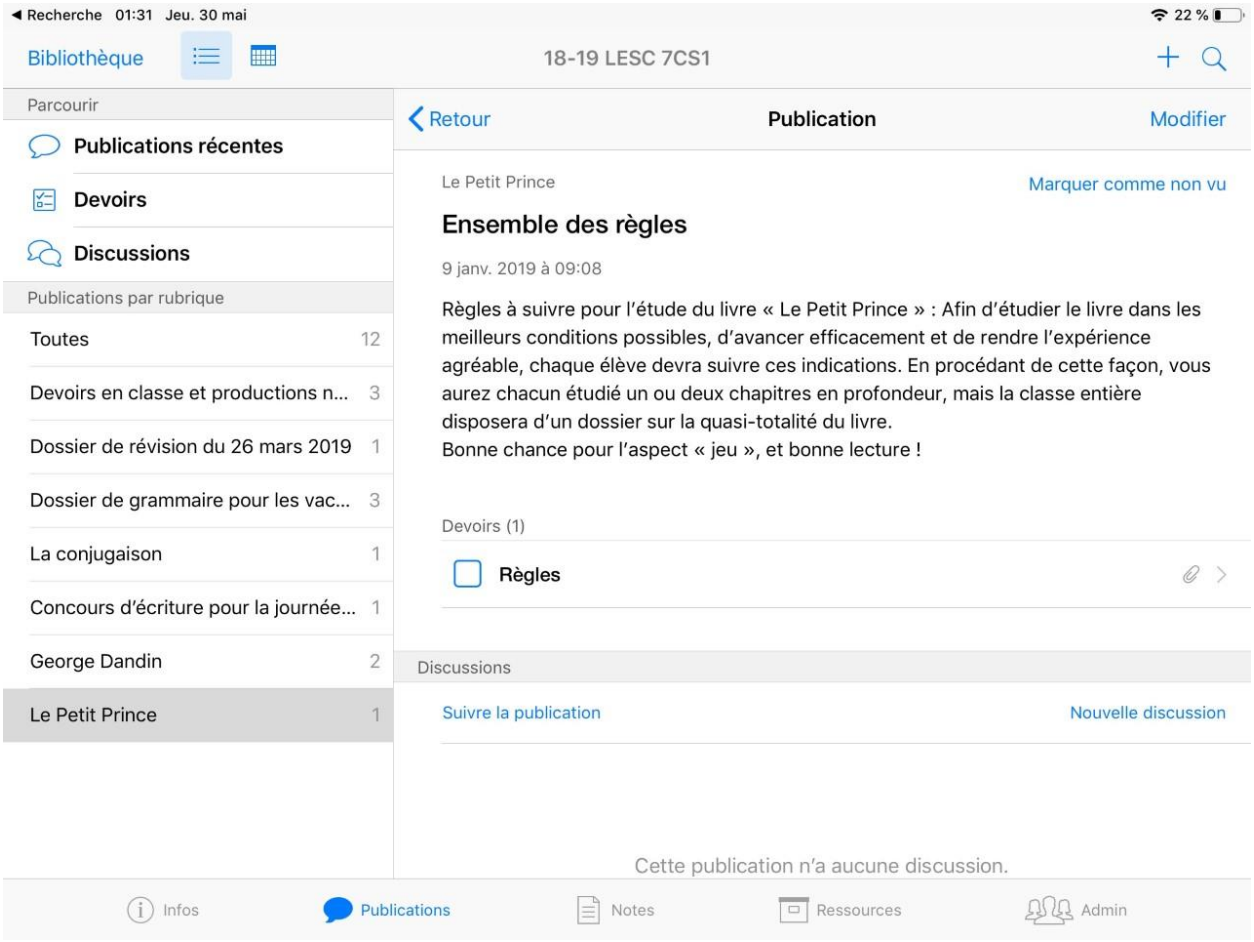
Un vote a également lieu en classe, afin de décider de la meilleure de toutes les fiches. L'équipe gagnante, directeur et secrétaire, obtient un cadeau-surprise à partager en classe.

7. Les groupes et les dates

Directeur	Secrétaire	Chapitre	Date
		4	18.01
		5	18.01
		6	18.01
		7	18.01
		8	18.01
		9	18.01
		10	22.01
		11+12	22.01
		13	22.01
		14	22.01
		15	22.01
		16	22.01
		17+18	23.01
		19+20	23.01
		21	23.01
		22+23	23.01
		24	23.01
		25	23.01
		26	23.01

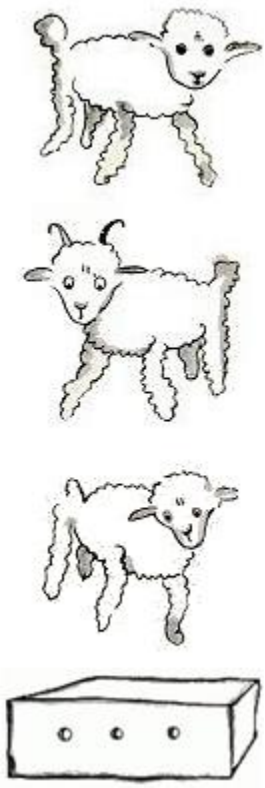


19. Capture d'écran iTunes U



20. Fiche de lecture du chapitre 2 du *Petit Prince*

Chapitre 2 : Une drôle de rencontre



Lieu : Le désert du Sahara

Personnages : Le narrateur et le petit prince

Résumé

Le narrateur est tombé en panne dans le désert du Sahara. Il se croit seul, et il doit à tout prix réparer son avion, afin de pouvoir rentrer chez lui. De plus, il manque d'eau et de nourriture. Après une journée, il est réveillé au matin par une voix étrange, qui lui demande de dessiner un mouton. C'est le petit prince ! Le narrateur est d'abord surpris par cet étrange garçon, mais finalement il décide de dessiner son mouton. Cependant, aucun dessin n'est assez bien pour le petit prince. Impatient, le narrateur dessine simplement une boîte et déclare au petit prince que son mouton est dedans. À sa grande surprise, le petit prince est satisfait du dessin.

Questions

1. Pourquoi le narrateur est-il aussi impatient avec le petit prince ?

_____

_____

_____

Correction :

_____

_____

_____

2. Pourquoi les moutons ne plaisent-ils pas au petit prince ?

_____

_____

_____

Correction :

_____

_____

_____

3. À votre avis, pourquoi le narrateur est-il tellement étonné par les réponses du petit prince ?

_____

_____

_____

_____

_____

Correction :

_____

_____

_____

_____

_____

Vocabulaire :

le mécanicien	*der Mechaniker*
le mille	*die Meile* (1,609 km)
isolé	Seul
le naufragé	*der Schiffbrüchige*
le radeau	*das Floß*
considérer	ici : regarder
ravissant	adorable, joli, charmant
égaré	perdu
encombrant	gênant, *sperrig*
l'indulgence	la compréhension
griffonner	dessiner rapidement

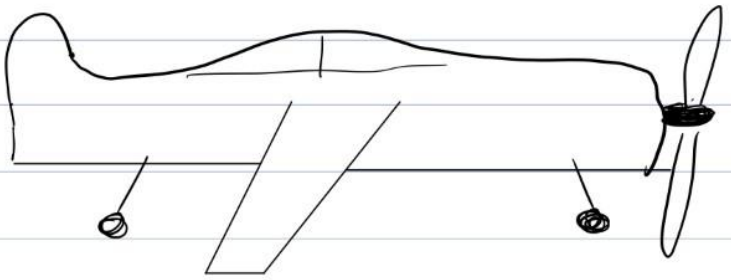
Directeur : Eric Nancel

Secrétaire : Eric Nancel

21. Fiche du chapitre 3 réalisée en classe

Chapitre 3 : D'où vient le petit prince ?

Lieu : le désert du Sahara
Personnages : le narrateur, le petit prince



Résumé : Le narrateur explique au petit prince qu'il a eu un accident d'avion. Le petit prince en rit, ce qui énerve beaucoup le narrateur.
Par une question du petit prince, « Alors, toi aussi tu viens du ciel ! De quelle planètes es-tu ? », le pilote apprend qu'en fait le petit prince ne vient pas de la Terre.
En parlant du mouton, le narrateur comprend également que le petit prince vient d'une toute petite planète.

1. Comment est-ce que le narrateur apprend que le petit prince vient d'une autre planète?

Correction:
Le petit prince se trahit en utilisant le mot "aussi" lorsqu'il demande au narrateur s'il vient d'une autre planète.

2. À quoi servira la caisse du mouton?

Correction:
La nuit, la caisse sera la maison du mouton.

3. - Pourquoi est-ce que le petit prince a rigolé?
- Comment pensez-vous que le petit prince est arrivé sur la Terre?
- Pourquoi le narrateur est-il énervé?
- Pourquoi est-ce que le narrateur se montre fier au début du chapitre?

22. Contrôle de 30 points sur *Le Petit Prince*

Nom et prénom		/30
Date		

Contrôle de lecture (30) : *Le Petit Prince*

1. Qui est Léon Werth ? Pourquoi est-ce que le livre lui est dédié ? (4)

_____
_____
_____
_____

2. Quels sont les deux dessins que le narrateur a réalisé en étant petit ? (4)

_____
_____
_____
_____

3. Pourquoi est-ce que les graines de baobab sont mauvaises pour la planète du petit prince ? (4) (Gonçalo)

_____
_____
_____
_____

4. Pourquoi est-ce que le serpent dit être plus puissant qu'un roi et pouvoir emmener le petit prince plus loin que n'importe quel bateau ? (4)

_____
_____

_____

_____

5. Pourquoi est-ce que les allumeurs de réverbères ressemblent à un ballet d'opéra ? (4) (Julie R.)

_____

_____

_____

_____

6. Pourquoi est-ce que le petit prince déclare que les possessions du businessman ne sont pas sérieuses, alors que les siennes, si ? Expliquez ! (6) (Liam)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Pourquoi le buveur boit-il ? Est-ce logique ? (4) (Liz)

_____

_____

_____

_____



23. Exemples de fiche de lecture

Chapitre 13 : En visite chez le businessman

Lieu : La planète du businessman

Personnages : Le petit prince et le businessman

Résumé

Sur la quatrième planète habite un businessman. Il est en train de compter les étoiles du ciel et il dit au petit prince qu'il possède toutes ces étoiles. Le petit prince lui demande pourquoi il possède des étoiles. Le businessman répond que les étoiles lui procurent de la richesse. Alors le petit prince veut savoir ce que le businessman fait avec les étoiles. Le businessman explique qu'il les gère et les place en banque.
Le petit prince réplique que posséder et gérer des étoiles n'est pas une chose sérieuse et il lui parle alors de ses propres possessions. Puis il continue son voyage.





Questions

Comment est-ce que le businessman justifie le fait qu'il possède des étoiles ?

Le businessman explique qu'il est le premier à avoir dit que ces étoiles lui appartenaient, donc elles sont bel et bien les siennes.

Correction :

Pourquoi le petit prince dit que posséder et gérer des étoiles n'est pas une chose sérieuse ?

Le petit prince pense qu'il est inintéressant de juste collectionner et compter quelque chose. Il faut profiter de ce qu'on a.

Correction :

Qu'est-ce que le petit prince possède et pourquoi ses possessions sont des possessions sérieuses ?

Le petit prince possède une fleur et trois volcans, ainsi qu'une petite planète. Le petit prince profite et s'occupe de ses possessions, ce qui est bien mieux que d'avoir plein de choses mais ne rien faire avec.

Correction :

Vocabulaire :

les balivernes	die Albernheiten
renoncer	verzichten
un hanneton	ein Maikäfer
épouvantable	schrecklich
flâner	spazieren

rêvasser	träumen
le fainéant	der Faulpelz
un ivrogne	ein Säufer, ein Trinker
riposter	antworten
grincheux	mürrisch, griesgrämig
gérer	verwalten
un foulard	ein Schal

Chapitre 16 :
La grande Terre et ses continents



Lieu :

La Terre

Personnages :

La nation de la Terre

Le résumé :

La septième planète est la Terre.
Selon le narrateur, la Terre compte plus de deux milliards de grandes personnes, dont cent onze rois, sept mille géographes, neuf cent mille businessmen, sept millions et demi d'ivrognes et trois cent onze millions vaniteux. Pour nous expliquer la dimension de la Terre, le narrateur prend l'exemple des allumeurs de réverbères. Ils en existaient quatre cent soixante deux mille cinq cent onze. Les allumeurs commençaient en Nouvelle-Zélande et Australie et terminaient en Amérique du nord et du sud. Vu d'un peu loin ça faisait un effet d'un ballet d'opéra.

Les questions :

y a-t-il sur

Combien de grandes personnes sont-ils la septième planète ?

Correction :

Sur la Terre il y a plus de deux milliards de grandes personnes.

Qu'est-ce que

Qu'est-ce qu'a fait le narrateur pour nous donner une idée de cette dimension de la Terre ?

Le narrateur établit une liste avec de très grands nombres pour qu'on se rende compte à quel point la Terre est grande.

Correction :

sont comme

À votre avis pourquoi est-ce que le narrateur dit que les allumeurs égal aux effets d'un ballet d'opéra ?

Les allumeurs font partie d'une immense organisation qui doit être parfaitement synchronisée, comme un ballet d'opéra.

Correction :

Le vocabulaire :

selon	nach seiner Meinung nach
un businessman	ein Unternehmer
un ivrogne	un homme qui boit beaucoup d'alcool
un vaniteux	ein Eingebildeter
la dimension	das Ausmaß
un allumeur de réverbère	ein Straßenlaternen Feuerzeug un homme qui allume les réverbères
la Nouvelle-Zélande	Neuseeland
l' Australie	Australien
l' Amérique du nord	Nordamerika
l' Amérique du sud	Südamerika
un ballet d'opéra	ein Opernballett

24. Grille des exposés

Exposé (60)

Contenu (30)

Introduction		/3
	Prise de contact	
	Annonce de l'objet de l'exposé	
	Annonce du déroulement de l'exposé	
Partie principale		/12
	Reprise du plan annoncé	
	Transitions	
Conclusion		/3
	Rappel de l'objectif	
	Résumé des principaux points	
	Invitation à la discussion	
Présentation matérielle		/5
	Variations	
	Qualité des supports	
	Pertinence	
Dossier		/5
	Propreté	
	Fautes	
	Pertinence face à la presentation orale	
Autres points		/2
	Difficulté adaptée	
	Respect du temps imposé	

Forme (30)

Langue		/7
	Justesse de la langue	
	Fluidité	
Voix		/6
	Articulation	
	Volume	
	Cadence	
	Accentuation	
Présence		/7
	Posture	
	Gestes	
	Aptitude à capter l'attention	
	Aptitude à prendre en compte la classe entière	
	Maîtrise des émotions	
	Déplacements	
	Pauses	
	Aisance du discours (ne pas lire)	
Vocabulaire		/4
	Vocabulaire adapté	
	Vocabulaire maîtrisé	
Réponses aux questions		/4
	Capacité d'écoute	
	Répétition des questions	
	Qualité de la réponse	
	Vérification auprès de l'intervenant	
Autres éléments		/2
	Respect des intervenants	
	Qualité du début et de la fin de l'exposé	