

Intervention de Joëlle Jean, chef du service pédagogique de l'AEFE

Politique éducative et performance scolaire

Introduction d'Anne-Marie DESCOTES, Directrice de l'AEFE

A toutes et à tous, bonjour pour cette dernière journée de stage. C'est une journée substantielle puisque la matinée va être consacrée en grande partie, en tout cas pendant trois heures, aux questions pédagogiques. Je souhaite insister sur l'importance évidemment de cette partie. Les autres le sont aussi, mais il ne vous a pas échappé que nous avons mis les questions pédagogiques en avant dans notre plan d'orientation stratégiques. La qualité de l'offre aux familles, c'est bien cela avant tout.

Nous avons aussi entrepris depuis deux ans, avec l'arrivée de Joëlle Jean puis de nouveaux IA-IPR, Frédéric et Thérèse, et sur la partie organisation et suivi des dossiers d'un point de vue plus administratif, et de gestion et de conception, Frédéric Dinel, Pascal Moulard et Bruno Valéry, une réorganisation du Service pédagogique. Je n'ai pas cité les autres collègues, non pas parce qu'ils sont moins importants, mais parce qu'ils étaient déjà dans le service. C'est avec ces nouveaux recrutements que nous avons procédé à cette réorganisation qui vous sera présentée tout à l'heure de manière très précise par Joëlle et son équipe.

J'insiste sur cette volonté qui a été la nôtre, encore une fois, de répondre de la meilleure manière à cette priorité que nous nous sommes fixée. Ce n'est pas un vain mot. Il y a vraiment une conception nouvelle de l'approche des questions pédagogiques. Nous

l'avons dit plusieurs fois pendant ce stage, nous sommes dans une situation fortement concurrentielle, et c'est bien sûr sur la qualité de l'offre pédagogique que nous sommes attendus et observés, pas seulement par le MEN et par son Inspection générale, mais au premier chef par les familles, et par nos concurrents aussi. C'est un enjeu tout à fait essentiel et nos établissements sont dans beaucoup de pays les vitrines du modèle éducatif à la française.

Il est donc très important que nous travaillions de manière très coordonnée avec vous, tout en vous laissant le plus d'initiatives possibles, parce que c'est vous sur le terrain qui connaissez le mieux votre établissement, vos publics c'est-à-dire les élèves, mais également les moyens dont vous disposez, avec quel vivier d'enseignants, quelles compétences et quelles attentes des familles. Et tout cela, nous le savons, peut varier d'un établissement à l'autre, d'une ville à l'autre. Mais nous souhaitons aussi qu'il y ait bien un affichage très clair d'une politique pédagogique de l'agence. C'est cet équilibre qu'il faut constamment rechercher entre le rôle du Service pédagogique à l'agence et la coordination avec les actions que vous menez sur le terrain. C'est tout à fait fondamental.

En ce qui concerne l'équipe des IA-IPR, ils ont également fait évoluer leur métier. Dans le passé, vous le savez sans doute, lorsque l'agence s'est dotée d'une équipe d'IA-IPR en propre, c'était pour essayer d'accélérer ce processus de mise à jour des inspections individuelles. Un énorme rattrapage a été effectué. Aujourd'hui, la fonction d'IA-IPR a évolué vers une approche beaucoup plus transversale, pluridisciplinaire, véritablement dans l'esprit de ce que nous souhaitons mettre en place.

Tout cela va vous être présenté et exposé ce matin. Je tenais d'abord à remercier l'équipe d'être là au complet, et insister sur l'importance du sujet de la pédagogie pour l'agence et donc pour vous et pour votre mission dans le réseau.

Je passe la parole à Joëlle Jean et à son équipe et je vous souhaite une très bonne matinée. Je vous retrouverai en début d'après-midi pour les conclusions.

Joëlle JEAN, Chef du service pédagogique

Merci infiniment, Madame la Directrice, pour cette introduction. Bonjour à tous.

Je rappelle très vite parce que je ne vais pas vous en infliger de nouveau l'exposé, les défis auxquels nous sommes confrontés dans le monde éducatif qui est celui du XXI^{ème} siècle : défi de compétitivité et de concurrence, défi de mobilité et de flexibilité, défi d'intégration des nouvelles technologies, qui conduisent évidemment à une nouvelle

professionnalisation des enseignants, à de nouvelles modalités d'évaluation et à une redéfinition des standards d'excellence éducative.

Ces défis, l'agence a entrepris de les relever et Madame la Directrice vient de vous expliquer comment aux niveaux structurel et opérationnel, nous nous sommes dotés des moyens et des ressources à la fois humaines et intellectuelles pour y répondre. Mais il importe aussi de bien voir que le MEN a lui-même construit les modalités d'organisation de son système éducatif de façon à répondre à l'analyse très rapide que j'ai pu vous présenter lundi.

C'est sous cet angle que je voudrais vous présenter **les grandes réformes qui viennent de bouleverser le paysage éducatif français.**

Je sais que ni le socle commun ni la réforme du lycée ne sont pour vous des inconnus. Mais je voudrais les remettre rapidement en perspective pour expliquer en quoi ces réformes sont des réformes de fond, et représentent ce que le doyen de l'Inspection Générale, Monsieur Roser, a appelé tout récemment dans son entretien avec nous, une révolution silencieuse.

Il s'agissait en effet de faire évoluer un système éducatif dont la haute tradition était incontestable et commençait à être contestée. Pour cela, c'est l'ensemble des lignes et force et des masses critiques du système éducatif qui ont été repensées. C'est ainsi qu'il faut comprendre à la fois la réforme du socle commun et la réforme du lycée.

En étant un peu schématique, on peut affirmer que pendant des décennies, nous avons eu une école des fondamentaux avec ce fleuron et cette exception culturelle qu'est l'école maternelle, puis le collège que d'aucuns appelaient jadis, et c'est très intéressant, « le petit lycée ». Cela indique bien que dans la conception du collège, il y avait l'idée que le collège à la fois assurait le parachèvement déjà d'un socle d'études, avec le brevet de fin d'études, et en même temps préparait au lycée.

La massification, la démocratisation de l'enseignement, le besoin de jeunes de plus en plus formés, a amené le collège à remplir de plus en plus un rôle de préparation au lycée. Donc nous avons l'école, puis le collège et le lycée, avec un objectif absolu pour toutes les familles : le baccalauréat, ce « monument national » disait un de nos ministres. Et ensuite seulement venait le passage ou non dans l'enseignement supérieur.

Voilà à peu près ce que nous avons connu, ce qui nous a formés, ce dans quoi nous avons grandi et ce dans quoi nous avons commencé à exercer nos fonctions d'enseignant, d'éducateur ou de personnel d'encadrement.

Qu'est-ce qui a changé ? D'abord le socle commun. En quoi le socle commun a été vraiment ce que le doyen a appelé « une révolution silencieuse » ? D'abord **en ce qu'il est inscrit dans la loi**. Il est non négociable et il peut éventuellement être opposable. Les élèves ont droit à leur socle et concernant les acquisitions du socle commun, nous sommes tenus non seulement aux moyens mais au résultat. C'est ce que l'on appelle du « non négociable ». Nous ne sommes évidemment pas tenus au résultat pour le baccalauréat même s'il vaut mieux que nous atteignons les objectifs. Mais cela veut dire que 100 % des élèves scolarisés dans le temps de la scolarité obligatoire doivent avoir acquis les compétences, connaissances, les savoir-faire et les savoir-être du socle commun.

Deuxième point – et là encore, on n'a pas totalement mesuré, je crois, ce qui était révolutionnaire dans le socle commun par rapport à notre système éducatif – **chaque compétence est non compensable**. C'est vraiment le « non compensable » qui caractérise le socle commun par rapport par exemple au DNB, par rapport au baccalauréat, par rapport à quasiment tout examen français où -pour exemple- une note **8** en mathématiques est compensée par une note **12** en philo. Bien évidemment, il y a le système des coefficients, mais il y a des systèmes de compensation. Il n'y en a pas pour le socle commun. Ceci, c'est le deuxième point et vous voyez quand même qu'il introduit véritablement un changement de fond dans le système.

Le troisième changement de fond, est que le socle commun va de la primaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire jusqu'à la troisième. Cela veut dire que l'école et le collège ne font qu'un. Je ne parle pas de liaison, je ne parle même pas de continuité, je parle d'unité. Si je voulais paraphraser une formule célèbre, je dirais « un et indivisible ». Il n'y a pas de rupture de continuité entre l'école et le collège. Et pour tous ceux d'entre vous qui viennent d'académies, c'est vraiment une réalité d'autant plus nouvelle que vous allez pour la plupart d'entre vous, vous trouver à la tête d'établissements dans lesquels les élèves sont présents, pour certains de 3 ans à 18 ans et pour d'autres de 3 ans à 15 ans. Cette réalité est inscrite dans les murs de l'établissement et dans son mode de gestion.

Néanmoins, je n'étonnerai personne dans cette salle en disant qu'elle n'est pas encore totalement devenue une réalité dans la pratique quotidienne, voire hebdomadaire,

voire mensuelle, voire annuelle des enseignants. C'est assurément l'un des chantiers fondamentaux dans lesquels il va falloir s'investir très fortement.

Dès lors, on peut affirmer que la logique du socle commun conduit à celle **d'une école du socle**. Cela inverse aussi les masses critiques. Cela inverse les masses critiques – et ceux qui viennent d'académies le comprendront – par exemple par rapport aux problèmes de la viabilité d'une structure scolaire, que ce soit une école ou un collège, puisque l'on prend le *continuum*.

Cela résout aussi avec élégance la problématique dite «du collège unique ». Pourquoi ? A un moment récent de notre histoire, on a annoncé la fin du collège unique. Finalement, il était remis en cause par tout le monde même si c'était de façon très diversifiée. Mais tout parent qui remettait en cause le collège unique, le remettait en cause pour les enfants des autres, jamais pour les siens.

Le contrat social français est véritablement axé autour de l'idée de collège unique. En même temps, on se rend bien compte que c'est une formule qui a montré ses limites. **L'école du socle permet de répondre à la volonté sociale d'un modèle éducatif un, tout en personnalisant les parcours.**

J'arrive donc à un point central que j'aurai à redévelopper à plusieurs reprises, qui est celui de **la personnalisation du parcours de l'élève**, et cela, aussi bien pour le collège, pour l'école que pour le lycée.

La logique des programmes qui est une logique de niveau de classe et d'âge d'élève a été subordonnée à une logique posée désormais comme supérieure. Je n'ai pas dit qu'elle a été éliminée, elle est maintenue parce que là aussi, elle fait partie de la tradition française et qu'elle est l'une des forces du réseau par le suivi de scolarité qu'elle assure. Cette logique de programmes est maintenue, mais elle est subordonnée à la logique curriculaire, c'est-à-dire à la logique des parcours. Et étant subordonnée à la logique des parcours, elle induit, développe et entretient une flexibilité à la fois en termes d'organisation annuelle, d'organisation du groupe classe et d'organisation de l'enseignement. Elle fait donc bouger en profondeur la totalité du système éducatif.

C'est sur cette logique de parcours qu'a été construite à son tour la réforme du lycée avec un corollaire important. L'école du socle s'achevant en troisième, le lycée était désormais, lui, arrimé au supérieur. **Et l'on ne comprend pas la réforme du lycée si l'on ne prend pas en compte en même temps la réforme de l'enseignement supérieur.**

Lucia da Silva a dû vous en parler. Le lycée conduit à l'enseignement supérieur. Je parle évidemment du lycée général. Cela signifie que, passée la classe de seconde, classe d'exploration et non pas classe de détermination – là aussi, c'est capital et j'y reviendrai – de la première au bac + 3, il ne devrait plus y avoir de ruptures de continuité. Pourquoi ? Pour trois raisons au moins.

La première est que le baccalauréat ne doit pas être conçu comme un diplôme de fin d'études mais comme ce qu'il a toujours été, le premier diplôme et le premier grade universitaire.

Deuxième raison, parce que l'enseignement au lycée est une propédeutique et une formation aux modes d'enseignement qui sont ceux du supérieur et non pas une préparation à la réussite au baccalauréat.

Troisième raison et non des moindres, la conférence de Lisbonne nous fait obligation d'avoir 50 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur et plutôt bac + 5 que bac + 3. Or le système français là aussi manifestait sa faiblesse, non pas dans l'excellence où l'on est vraiment très bons, mais dans le moindre. Et en particulier, comme le montre le rapport de B. Appar, la France perd entre la première et la seconde année universitaire 50 % des élèves admis à l'université après le Bac. Il est évident qu'aucune nation aujourd'hui ne peut se permettre ce type de déperdition. Il était donc indispensable de redéfinir complètement la manière dont les différents temps du système éducatif s'articulaient entre eux.

Cela signifie que l'Éducation Nationale est désormais autant axée sur la transmission des savoirs et des savoirs académiques de haute qualité, qui ont toujours défini notre système, que sur la formation du professionnel qui aura à évoluer dans sa carrière quelle qu'elle soit et à s'auto-former. Nous préparons les élèves à acquérir une formation qui leur permet, comme je le disais lundi, d'« apprendre à apprendre » mais aussi de s'auto-former. Et nous le préparons avec des enseignants qui ont toujours considéré que la formation était externe à la classe.

J'ajoute que les nouvelles technologies, justement, rendent cette auto-formation non seulement possible, mais indispensable et supposent qu'on l'encadre. Je ne reviendrai pas sur ce que j'ai dit hier, mais il y a une hybridation nécessaire de l'enseignement et de la formation. Et cette hybridation, si nous ne la construisons pas nous-mêmes, on la construira pour nous.

Donc, savoirs, compétences c'est-à-dire actualisation du savoir, savoir-être et valeurs : voilà à peu près sur quoi le système éducatif français s'est construit et continue de se construire et d'évoluer.

Un dernier point est absolument fondamental et présent dans l'ensemble de cette réforme du système éducatif qu'il couronne. C'est ce que l'on peut appeler **la réforme de l'évaluation ou ce que d'autres ont appelé la culture de l'évaluation.**

La première chose que nous souhaitons dire très vigoureusement à ce sujet au Service pédagogique, est qu'il convient de faire entrer les enseignants dans la compréhension fine, dans l'intelligence des changements et des évolutions, mais pas dans des systèmes d'outillage qui déplacent le problème et qui sont d'autant moins efficaces que tout outil ne vaut que ce que vaut celui qui l'utilise.

Les grilles, et là je parle en mon nom propre, m'inspirent une répulsion profonde parce que, ou ce sont des carcans, ou au mieux ce que l'on essaye d'emprisonner sous la grille s'échappe de tous les côtés. Quant aux usines à gaz, un, elles s'effondrent toujours tôt ou tard, elles n'ont pas de pérennité. On ne maintient pas une usine à gaz.

Donc il faut les faire véritablement entrer dans l'intelligence fine des évolutions. L'intelligence fine des évolutions, ce n'est pas : « *on est passé de l'évaluation par connaissances* » – et je laisse la responsabilité du « par » à ceux qui sont plus doués que moi en grammaire car personnellement je ne saurais pas l'expliquer – à une « *évaluation par compétences* ».

Mais si cela signifie une évaluation axée sur le seul critère des compétences, en faisant l'impasse sur les connaissances, cela ne saurait être. C'est contraire à la culture française. Et les pays qui l'ont adoptée sont en train d'en revenir et d'y renoncer, ce que vos enseignants savent pertinemment. Il s'agit **d'une évaluation intégrée des compétences**. Autrement dit, outre les savoirs, les savoir-faire **tels que l'élève les possède et non pas tels qu'il ne les possède pas**. Et la différence fondamentale pour l'esprit français est là.

La réponse immédiate est : « *Si l'on définit ce qu'ils savent faire, nécessairement, on définit ce qu'ils ne savent pas faire.* » Eh bien non ! Ce que je sais faire ne dessine pas en creux ce que je ne sais pas faire. C'est ce que je sais faire, point. Et véritablement, cela modifie les apprentissages et la pédagogie. Le socle commun est devenu sérieux pour les enseignants lorsqu'il s'est agi de l'évaluer en troisième. Et plus précisément, l'évaluer a signifié mettre des petites croix dans des petites cases du livret personnel de compétences.

« Et est-ce que je mets la petite croix au centre et est-ce que je ne peux pas mettre la petite croix au milieu de la ligne pour montrer que c'est moitié-moitié, mais que ? Est-ce que c'est en cours d'acquisition ? Parce que, franchement, en quoi peut-on dire que quoi que ce soit ne soit jamais acquis ? » Certes. Je voudrais que l'on vous dise et que l'on dise aux enseignants qu'au fond, leur CAPES, c'est une acquisition, oui. Mais après tout, est-ce que cinq ou dix ans après, il est encore valable et est-ce qu'il ne faudrait pas qu'ils aillent passer à nouveau le concours ? Non ? Peut-être que oui d'ailleurs, je n'en sais rien. Vous auriez en tout cas du succès si vous le suggériez. C'est pareil pour un élève. A un instant T, on dit qu'il sait et l'on ne revient pas sur le fait qu'à l'instant T, il sait.

Cela veut dire que cela modifie l'apprentissage, que nous ne pouvons pas modifier cette évaluation si l'on ne modifie pas ce qui l'a construite. Cela veut dire que la pédagogie de projet et la pédagogie actionnelle, et j'entends la pédagogie actionnelle à la fois au sens de toute culture éducative bien connue, mais aussi au sens où on l'emploie au CECRL, est au cœur des pratiques de classe, des enseignants. Cela amène pour le coup et véritablement une culture différente de l'évaluation et une révolution culturelle française.

Nous ne construisons pas chez les élèves la conscience malheureuse de leurs insuffisances, nous construisons chez eux la conscience heureuse de leurs capacités. On ne peut pas prétendre que nous développons leur autonomie et leur montrer que sans nous, ils ne peuvent rien faire. Ce n'est pas possible.

Je recommande la lecture de *Les nourritures terrestres* à tout enseignant. Elles se terminent par : « *Jette mon livre, Nathanaël* » et l'on pourrait dire : « *Jette le maître avec.* » Le but de tout enseignement est de faire en sorte que l'élève nous « jette » à la fin. C'est dur mais c'est cela. C'est cela élever et c'est cela un élève. Et tout éducateur le sait. Alors, c'est un deuil, sans doute, c'est ingrat, encore que cela puisse être aussi très gratifiant, extraordinairement gratifiant. Mais le but est qu'ils n'aient plus besoin de nous. Et les enseignants le savent tellement qu'ils multiplient les démarches tendant à montrer en permanence à l'élève, chaque fois qu'il a progressé, qu'il continue à rester dépendant du maître. C'est humain, c'est normal, mais cela doit être dépassé.

Cela doit être dépassé parce que c'est véritablement le défaut fondamental qui vicie tout le système français. Si vous vous promenez dans le métro parisien, il y a actuellement une publicité qui est extrêmement révélatrice. C'est, je crois : « *La petite Léa a tout pour réussir : des parents, un milieu social favorisé, un bureau, des livres, une bonne intelligence, etc. Il ne lui manque qu'une chose, avoir confiance en elle.* » Pourquoi croyez-vous qu'une organisation construise la totalité de sa publicité sur : « *Nous, ce que*

nous savons faire, c'est donner confiance aux élèves » ? Parce que, très clairement, c'est ce que nous ne savons pas faire.

Et cela n'est pas possible. **L'estime de soi et l'autonomie des élèves sont les clefs absolues auxquelles se mesure la réussite.** Et la seule façon, sans usine à gaz, sans logiciels sophistiqués et contradictoires, sans heures de concertation payées à fonds perdus, de mesurer entre enseignants si les compétences du socle commun sont atteintes dans toutes les compétences fondamentales, c'est de les mesurer à l'aune d'une et d'une seule question : l'élève a-t-il acquis, conquis de l'autonomie dans cette compétence ? Et si la réponse est non, la question est la suivante. Qu'a fait l'enseignant ? Et le problème de l'évaluation du socle commun est résolu. Mais vous voyez que c'est un très vaste chantier en même temps.

Cela veut dire aussi que l'accompagnement personnalisé qui est au cœur de la réforme du collège et du lycée, ce n'est pas de la remédiation à outrance. Les élèves ne sont pas malades, et surtout pas ceux que vous avez dans le réseau. Ils ont besoin d'être accompagnés, soutenus, encouragés, entraînés, poussés, motivés, stimulés, nourris et ils ne demandent que cela.

Le retour le plus positif que nous ayons de toutes nos APP chaque fois que j'échange avec des chefs d'établissement ou avec des enseignants, c'est : « *Nous sommes émerveillés par ce que les élèves sont capables de faire.* » C'est la grande révélation, **ce que les élèves sont capables de faire. C'est très exactement l'évaluation que nous vous demandons de mettre en place, et rien d'autre.**

Il y a aussi une réflexion renouvelée à conduire sur les certifications et sur le bac qui doit être propre au réseau. Et d'abord sur nos représentations et schémas collectifs autour du papier-diplôme. Nous sommes les héritiers de mai 68, tous tant que nous sommes ici et les prix, les médailles, les beaux diplômes, les papiers timbrés nous inspirent un petit sourire ironique.

Dans les cultures, dans les pays que vous allez découvrir ou retrouver, il faut savoir que ce n'est pas le cas dans 80 % d'entre eux, et je suis peut-être très conservatoire en disant 80 %, le besoin du papier timbré, le besoin des labels, des logos, des AOC, est absolument fondamental. Et il est aujourd'hui entretenu par l'évolution même de cette compétitivité dont nous parlons. Ce n'est plus seulement à regarder avec un demi-sourire ironique.

L'Europe a commencé, et elle a commencé comme d'habitude économiquement, à multiplier ce que j'appelais tout à l'heure, les labels, les AOC, les logos, les chartes, les symboles. Pourquoi ?

Un : c'est essentiel en termes de définition des standards de qualité et de la garantie de la validation de cette qualité. Lorsque les produits se multiplient, il faut donner aux consommateurs la possibilité de s'y retrouver.

Deux : c'est une nécessité de protection. Lorsqu'une qualité est établie, il faut la protéger.

Et trois : c'est un énorme levier de promotion.

Charte qualité, validation, garantie, identification, protection et promotion sont aujourd'hui indispensables au marché éducatif qui est un produit, et probablement l'un des plus importants.

Cela veut dire que ce que vous a dit Laurence Lucas sur la communication est au cœur du travail que vous avez à faire dans vos établissements en ce qui concerne les standards éducatifs français, leur qualité, leur visibilité et la garantie que représente l'homologation par le MEN. Je m'adresse là plutôt aux chefs d'établissement et aux personnels venus de France – en académie, sauf ceux qui viennent de départements où la concurrence avec le privé est ardue, c'est une réalité que vous n'avez jamais à prendre en compte. Même ainsi, de toute façon, la garantie MEN ne s'interroge pas. Donc elle n'a pas besoin de s'afficher. A l'étranger, par définition, elle en a besoin.

Vous devez donc avoir en permanence à l'esprit que, comme l'a dit Madame la Directrice à l'ouverture de ce séminaire, notre présence, le désir que nous créons de notre présence, l'appétence pour le système français et la reconnaissance de ce qu'il représente, rien de tout cela ne va de soi et dépend totalement de vous et de votre action. C'est à construire, c'est à maintenir, c'est à pérenniser tous les jours. Et si l'on ne va pas de l'avant, si l'on se contente justement d'être conservatoire, on régresse.

De ce point de vue, la bataille autour du bac – et j'emploie volontiers vous le voyez, une image guerrière – est une vraie bagarre. Et sa capacité certificative repose d'abord sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages qui ont été faits en amont et qui seront le levier de réussites ultérieurs.

Il faut savoir et il faut dire et faire savoir que les élèves qui sont passés par notre système éducatif et qui, du coup, ont eu le bac français, obtiennent parfois un trimestre, un semestre ou une année entière d'avance dans les plus prestigieuses universités anglo-

saxonnes. Financièrement pour les parents, ce n'est pas neutre. Ce n'est pas simplement une question de prestige. C'est aussi qu'une année à l'université américaine, cela coûte cher. Et une année gagnée sur un cursus, c'est un signe fort.

Il faut aussi vraiment travailler sur la politique de certifications. Il faut vraiment travailler pour défendre et promouvoir le baccalauréat et il faut travailler la négociation dans vos pays sur la reconnaissance du baccalauréat. Cette négociation, il faut l'adapter au contexte national et il faut y intégrer des éléments du pays d'accueil plutôt que d'essayer de trouver une formule diplômante supérieure à la nôtre, parce qu'aujourd'hui il n'y en a pas. Mais il faut aussi savoir que la France se préoccupe actuellement de renforcer encore, face à la compétitivité internationale, la valeur certificative du baccalauréat. Je vous rappelle que dans la plupart des filières sélectives, on est reçu sur les notes de l'année et avant que les notes du bac et la mention au bac ne soient connues.

Renforcer la valeur certificative du baccalauréat, cela passera sans doute par un resserrement du baccalauréat autour des matières fondamentales qui seraient non compensables, tout simplement parce que nombre des mentions données au baccalauréat sont considérées comme étant obtenues sur des options et compensations des matières fondamentales.

C'est un mouvement qui s'est déjà mis en place dans un certain nombre de pays : sur les matières fondamentales correspondant à l'orientation des élèves, on demande un complément de certification. Pour répondre à cela, la France est en train de réfléchir à l'évolution de son propre système, ce qui résoudrait le problème mais ce qui modifiera en profondeur la façon dont nous travaillons aujourd'hui dans les établissements.

Or pour une réforme du baccalauréat, il faut pratiquement parlant trois ans à peu près. Politiquement, il en faut peut-être quatre. Mais cela veut dire que pour tous les élèves qui sont en sixième aujourd'hui, cela ne fait pas l'ombre d'un doute, voire pour ceux qui sont en quatrième ou en troisième.

Cela modifie véritablement notre vision et notre politique pédagogique en termes d'organisation des enseignements et de pratique de ces enseignements. D'où l'importance de rentrer très vite dans la compréhension de ce que représentent la réforme du socle et la réforme du lycée.

Je passe maintenant au deuxième temps de mon propos, c'est-à-dire à **la façon dont l'AEFE a déjà commencé à répondre à ces évolutions.**

Quel type de réponse le réseau AEFE est-il en train de construire et doit-il développer à ce sujet ? Et je reprendrai ce que vient de dire Madame la Directrice. Il s'agit d'avoir une réponse à la fois globalisée, pilotée, harmonisée et des réponses contextualisées. Et c'est bien dans l'articulation réussie entre ces deux dimensions que réside le défi que le Service pédagogique se doit de relever. Cela veut dire que si nous voulons réussir, nous devons être totalement solidaires.

Réponse globalisée, cela veut dire quoi ? Cela veut dire réponse harmonisée, pilotée, régulée. Par quoi ? Par une vision d'ensemble en prise sur le MEN et ses évolutions. C'est le tableau que je viens d'essayer de vous donner.

Deuxièmement, réponse pilotée par la connaissance du paysage international et de ses évolutions. Pourquoi ? Parce que vous voyez bien tout ce que nous venons de dire sur les certifications, sur l'évolution des diplômes, sur les accès dans le supérieur en particulier, y compris dans les pays émergents. Les pays émergents par exemple, ont fait le choix de développer l'optimisation de leur système éducatif par les deux bouts. Premièrement, et c'est logique, par l'alphabétisation, l'accès de tous ou l'accès meilleur d'un maximum d'élèves à l'école élémentaire, aux fondamentaux, et deuxièmement mais surtout, par le supérieur. Ils ont parié d'abord sur le supérieur.

Et c'est là que le réseau trouve sa place et que le désir de l'éducation française trouve sa légitimité. Nous sommes pilote sur l'école maternelle, pilote sur l'école élémentaire, et même si nous savons, nous, que le collège est un peu le maillon faible de notre système et que le lycée ne remplissait pas totalement sa fonction de préparation au supérieur, néanmoins nous assurons une excellence qui est, je le répète, incontestée, incontestable, désirée par les pays dans lesquels nous nous trouvons – y compris d'ailleurs quand leur propre système éducatif est de qualité – en raison de l'originalité du nôtre.

Donc il y a vraiment besoin d'avoir à la fois cette connaissance fine des évolutions du MEN et une connaissance fine des évolutions du paysage international. Au Service pédagogique, cette connaissance très affinée nous l'avons d'abord et surtout grâce à vous, c'est-à-dire grâce aux missions que nous menons sur le terrain, dans vos établissements mais aussi grâce aux informations que vous nous faites remonter incessamment à ce sujet. Et chaque fois que vous ne nous les faites pas remonter, vous privez le réseau d'une compréhension et d'une capacité à s'adapter aux évolutions. Enfin et troisièmement, il y a vraiment besoin d'avoir une vision d'ensemble sur le réseau des établissements lui-même.

Réponse globalisée et harmonisée aussi pour de la synergie de réseau. On vous a beaucoup expliqué les systèmes de mutualisation. On vous a beaucoup expliqué le rôle nouveau des établissements partenaires. On vous a certainement parlé de l'homologation et du cœur de cible qu'elle représente pour nous. **Il n'en demeure pas moins que la visibilité du réseau comme réseau, sous le timbre AEFE, est absolument indispensable. Et je dis bien « sous le timbre AEFE » parce que c'est ce qui nous donne de la force, parce que c'est ce qui nous permet de communiquer, parce que c'est ce qui assure la vie et la pérennité de la vie de ce que représente aujourd'hui le système d'enseignement français homologué à l'étranger.**

Or et c'est véritablement un obstacle, vous ne communiquez pas assez sur l'AEFE. Vous ne l'affichez pas assez et vous ne communiquez pas assez sur la puissance réseau qu'elle représente. Vous appartenez à un réseau. A l'heure des réseaux sociaux, c'est passer à côté de ce qui fait l'une des forces de la société d'aujourd'hui, que de passer à côté de la communication sur ce qu'est un réseau et sur le fait que vous y appartenez.

Vous ne communiquez pas assez, une fois que vous l'avez obtenue, sur l'homologation. Or comme je vous l'ai dit tout à l'heure, le besoin des attestations, certifications, logos, est essentiel pour les familles, pour les cultures et pour les ministères nationaux. Si vous n'indiquez pas, ou si vous vous contentez d'afficher un vague logo AEFE sans jamais l'expliquer, sans jamais dire ce qu'il recouvre, sans jamais dire le levier qu'il représente, à vos personnels, aux familles, aux enseignants et aux élèves, vous vous privez d'un levier d'attractivité majeur. Et vous affaiblissez la maison qui est la vôtre. Il n'y a pas d'un côté l'AEFE et de l'autre côté les établissements. Il n'y a pas d'un côté le siège, la centrale, et le terrain. Il n'y a pas d'un côté Paris-Nantes et le reste du monde. Il y a une maison commune dans laquelle nous formons tous une famille.

Et c'est fondamental aussi pour les élèves. Chaque fois que je suis en mission, je rencontre les élèves, je vais dans les classes, je rencontre les délégués, je rencontre le Conseil de la Vie Lycéenne. Je suis souvent obligée d'expliquer ce qu'est l'AEFE parce que quasiment, ils en entendent parler pour la première fois lorsque j'arrive. Evidemment le discours que vous allez tenir aux personnels et aux enseignants, le discours que vous allez tenir aux parents et le discours que vous allez tenir aux élèves n'est pas le même. Mais dire à des élèves : *« Vous appartenez à un réseau d'établissements partout dans le monde, sur 130 pays et 5 continents où les élèves ont les mêmes projets que vous, apprennent les mêmes choses, communiquent dans des langues proches, et avec lesquels vous pouvez être en réseau, en échange de projets, de correspondance, de communication »*, cela les émerveille. Et j'ai chaque fois des réactions du genre : *« On ne savait pas cela. »*

Evidemment, vous n'allez pas leur parler comité de gestion, mutualisation de ressources, politique pédagogique ou que sais-je. Vous allez leur dire « **vous êtes une ronde de 300 000 élèves autour du globe** ». C'est en fait le point central. C'est cela que nous faisons. Mais si vous ne communiquez pas là-dessus, là aussi vous privez vos établissements d'une visibilité, d'une attractivité et d'un moteur essentiels.

Enfin, des réponses contextualisées, cela veut dire en lien étroit avec la réalité de chaque établissement. Le Service pédagogique, que ce soit par les missions qu'en tant que chef du service j'effectue, que ce soit par les missions que les IA-IPR effectuent, arrive à mobiliser à Paris un matériau de connaissances fines de chaque établissement, de chaque public, de chaque attente et de chaque besoin. Les IA-IPR ont réalisé sur les deux dernières années, près de 200 missions partout dans le réseau. Et j'ai personnellement assumé, sur deux ans, à peu près la moitié des séminaires de zone de formation continue de tout le réseau. Je dis souvent que nous jouons les abeilles. Nous butinons, nous collectons, et puis nous essayons de faire du miel et ce miel, nous nous efforçons de vous l'offrir en retour.

Plus nous partageons d'informations lorsque nous venons, mais aussi lorsque nous sommes à l'agence, plus nous sommes en mesure de répondre de façon fine et adaptée, à vos besoins, à vos attentes et de vous mettre en réseau les uns avec les autres de façon pertinente.

Il ne s'agit pas de cloner d'un établissement à l'autre quelque politique que ce soit. Il s'agit de faire exactement le contraire. Il s'agit chaque fois que l'on adopte, d'adapter. Il s'agit parfois de ne pas faire ici ce qui a réussi là-bas. Il s'agit parfois de tenter ici ce qui a échoué là-bas. Y compris dans un même pays, deux établissements peuvent avoir des publics et donc des attentes et des besoins totalement différents. C'est vrai en Asie, c'est vrai en Europe, c'est vrai en Amérique Latine, c'est vrai en Amérique du Nord, c'est vrai en Afrique, c'est vrai partout dans le réseau.

S'il y a une chose au Service pédagogique que nous disons en permanence, c'est bien celle-là. On est obligé de faire du cas par cas. On ne peut pas donner une réponse standardisée. Cela suppose du temps, du travail, de l'analyse, de l'information, de l'expertise. On ne peut pas donner une réponse d'expert en binaire. Vous nous écrivez, on vous répond oui ou non et c'est fini. Ce n'est pas possible. Cela prend du temps, cela croise des paramètres. Et cela demande la vision à la fois focalisée et globalisée. C'est toute la difficulté dont parlait Madame la Directrice tout à l'heure, et c'est pour cela que le Service pédagogique a été construit et structuré au service des autres services de l'agence, au service de l'agence, au service du réseau, au service des élèves.

Je voudrais ensuite définir trois axes qui me paraissent totalement fondamentaux pour la politique éducative du réseau.

Le premier axe est totalement transversal, il irrigue tout ce que je viens de dire. **C'est l'axe de la vie scolaire et éducative.** Je ne vais pas y passer plus de deux minutes, tout simplement parce que vous avez eu à ce sujet des ateliers. Et je voudrais vraiment saluer le travail du groupe de chefs d'établissement et de personnels de l'agence, qui s'est réuni à plusieurs reprises cette année pour faire avancer ce projet sur lequel je m'étais engagée auprès de vous l'année dernière. Nous l'avons mené à bien en un an grâce vraiment à la collaboration et au pilotage partagé et croisé des compétences de chacun. Je voudrais vraiment le dire ici, d'autant qu'à l'exception d'Evelyne Régniez qui a porté le message, les chefs d'établissement qui ont participé à ce groupe de travail ne sont pas présents. Mais je voudrais vraiment les remercier et les remercier aussi parce qu'ils ont été modélisateurs. C'est de cela dont je voudrais parler.

Ils ont créé une dynamique. Beaucoup de chefs d'établissement y compris cette semaine, je tiens à le dire, sont venus me trouver, m'ont téléphoné ou m'ont écrit, pour dire : *« Nous avons appris qu'un groupe de travail de chefs d'établissement avait travaillé sur... Cela nous intéresse beaucoup. Nous voulons vous faire savoir que, un, nous sommes partants et volontaires pour participer à des groupes de travail, et deux, que nous avons des idées sur les groupes de travail que vous pourriez mener. »*

Je dois dire qu'ils nous ont donné pour quinze ans au moins d'activité. J'ai des propositions sur des groupes de travail en langues. Et là aussi, je voudrais envoyer un grand coup de chapeau aux IEN qui nous ont beaucoup aidés à affiner, à ajuster, à infléchir la politique des langues, mais aussi à un nombre de chefs d'établissement qui m'ont envoyé des propositions sur la manière dont ils verraient ces évolutions sur la base de la Note d'Orientation que la direction a fait paraître en décembre. Nous avons reçu énormément de retours très positifs et très constructifs, et beaucoup de suggestions qui vont vraiment nourrir la circulaire des langues à paraître incessamment.

Le deuxième groupe de travail que l'on me propose de construire traite du handicap. Le troisième groupe de travail de l'inter-culture et des arts. Le quatrième groupe de travail de la mise en réseau social à l'intérieur de notre réseau. Mais je sais qu'il y en a d'autres. Je crois véritablement que la mutualisation, c'est d'abord celle-ci, la mutualisation des volontés et des intelligences au service des élèves et du réseau.

Le deuxième axe, ce sont les langues. C'est un axe absolument central pour le réseau AEFE. Et cela, c'est probablement l'une des différences majeures qui s'impose par rapport à ceux qui viennent des académies. C'est central par rapport au réseau et c'est central par rapport à la vie scolaire, parce que ce sont -non pas seulement les langues à l'école- mais aussi **les langues dans l'école et les langues de l'école**. A quelques exceptions près dans le réseau, la langue dans l'école n'est pas la langue de l'école qui n'est pas la langue du contexte du pays d'accueil du pays dans lequel vous vous trouvez. Et cela change tout.

Sur cet axe aussi des évolutions sont nécessaires et attendues. Nous avons été pilote longtemps sur le bilinguisme voire sur un bilinguisme trilingue. **Nous devons aujourd'hui être pilote dans la différenciation des solutions autour du plurilinguisme.**

Evidemment, les langues c'est central pour l'interculturel et pour les valeurs. Mais avant toute chose, je tiens à bien expliciter parce que c'est plus important que tous les problèmes d'horaires ou de programmes, ce que représente la langue comme élément fondamental pour l'identité de tout individu, de tout peuple et de toute nation. La langue, c'est identitaire et c'est vraiment la différence qui peut exister dans certains des établissements que vous avez à gérer, avec ce que vous connaissez en France.

Sur le problème de la qualité de la langue française, vous allez me dire : « *Oui, y compris dans les établissements français, tous les profs de lettres pleurent sur le fait que les élèves ne parlent plus français, que la qualité de la langue française n'est pas acquise etc., qu'il y a les primo-arrivants* » etc. Cela n'a rien à voir avec le fait **qu'être un établissement français à l'étranger, c'est avoir pour système nerveux la langue française qui est la langue de l'école, alors qu'elle n'est pas la langue dans l'école et qu'elle n'est pas la langue du pays**. C'est le premier point et c'est extrêmement important.

Le deuxième point est que la langue est la culture d'un individu, mais pas au sens où il sait où se trouvent les musées et les bibliothèques, mais au sens de la manière dont il pense, dont il se représente le monde, dont il s'identifie lui, par rapport aux autres et par rapport au monde. Nous ne sommes rien d'autre que notre langage. C'est avec les mots que l'on pense, que l'on aime, que l'on éprouve des sensations, que l'on rêve. Freud ne pourrait pas avoir fait tout ce qu'il a fait sur l'inconscient s'il n'avait pas travaillé sur les mots. C'est donc quelque chose qui ne relève pas d'un enseignement ou d'une discipline mais qui relève véritablement d'une identité.

Cela veut dire quoi ? Cela veut dire que dans vos établissements où il y a parfois presque autant d'identités que d'élèves, la première analyse que vous devez faire est celle des familles et du public qui est le vôtre. Et c'est très compliqué. Nous avons dans le réseau 300 000 élèves dont 100 000 Français. Ce serait simple si c'était uniquement cela.

La réalité est que déjà il vous faut véritablement analyser quand vous arrivez, la différence entre la langue maternelle de l'élève et la langue supposée par son passeport. La nationalité française sur le passeport ne veut pas dire langue ou culture françaises. Mais la nationalité américaine, chinoise, japonaise, burundaise, colombienne, mexicaine, n'empêche pas qu'il puisse y avoir langue et culture françaises ou anglaises ou autre encore. Autrement dit, ce que j'appelle la langue du passeport, n'est pas nécessairement la langue familiale. Et la langue familiale, c'est-à-dire celle des parents, n'est pas nécessairement la langue affective de l'élève. Les parents peuvent être des Franco-Australiens ou des Franco-Colombiens, ou des Anglo-Colombiens, mais c'est la nounou qui parle italien ou l'anglais de Manille ou de Maurice qui élève les enfants, ou c'est la télé du pays d'accueil.

Quelle est la langue d'éducation de l'enfant ? Quelle est sa langue maternelle ? **Que veut dire langue maternelle dans un tel contexte ?**

Quelle est la langue institutionnelle du pays, la langue véhiculaire du pays et la langue de scolarisation du pays ? Cela peut recouvrir trois réalités différentes. Or en France cela désigne toujours la même. Et vous comprenez bien que cela change tout.

Si l'on peut parler dans le réseau de politique des langues et non pas seulement d'enseignement des langues, c'est parce que cet enseignement des langues est lié à cette réalité géopolitique et sociétale même, qui est extrêmement complexe. Il faut y ajouter un élément fondamental que vous ne pourrez pas non plus vous passer de prendre en compte, c'est la représentation psychosociale collective et individuelle qu'il y a autour de chaque langue.

Je vais donner un exemple simple. Regardez en trente ans, l'évolution par exemple de la représentation collective de la langue espagnole. C'est un bouleversement total. Celle de la langue chinoise est un nouveau bouleversement. D'autres langues sont en train de subir ce même type d'évolution. Il vous faut y être extrêmement attentif.

Le pourcentage d'expatriés, de tiers, de nationaux et de binationaux dans vos établissements, définit des politiques de langues différentes et parfois contradictoires en termes d'attente des familles.

Les expatriés, souhaitent pour leurs enfants le meilleur du système français (le 'grand lycée de prestige' ?) mais aussi l'éventail de langues internationales qui va leur permettre de réussir au plus haut niveau, de l'anglais, du chinois, de l'espagnol. Ils aimeraient bien aussi des options sportives et artistiques et du temps pour les activités extra-scolaires. Exigeant mais on voit clairement vers quoi cela tend.

Les nationalités tierces. Les tiers, je dirais que c'est assez simple finalement. Pourquoi ? Parce qu'au fond, ils choisissent le système français pour l'excellence éducative reconnue, le suivi de scolarité et de programme, un taux d'écolage raisonnable, un diplôme d'Etat. Nous sommes très attractifs pour eux. Et justement, ils sont peut-être le meilleur exemple de ce que peut être un élève du réseau. Il commence sa scolarité en Italie, il la continue en Russie, il la poursuit à Shanghai, etc. J'en ai rencontré.

Il faut surtout considérer les nationaux. Quand vous avez 70, 80 ou 90 % de nationaux dans votre établissement, et lorsque vous avez un établissement où le système national interdit la scolarisation des nationaux, vous n'avez pas le même établissement. Et vous ne pouvez pas avoir la même politique de langues ni la même réflexion éducative.

Si vous êtes en Espagne, la langue dans l'école, c'est l'espagnol. Si vous êtes à Shanghai, la langue dans l'école, c'est le français, et l'exposition au chinois est moindre qu'on pourrait le croire parfois, pour beaucoup d'élèves. Si vous êtes dans un pays arabe, la langue dans l'école va être le français mais le problème de l'enseignement de l'arabe, cela va être de se poser la question de savoir quel arabe on enseigne. Et si vous êtes au Sénégal, le wolof, l'arabe, le français, sont trois problématiques à prendre en compte. Si vous êtes au Mali, que faites-vous du bambara ? Donc vous voyez qu'aucune réponse standard ne peut avoir la moindre chance d'être pertinente.

Enfin, il faut prendre en considération les familles binationales. Et vous allez très vite toucher à l'humain dans ce qu'il a de plus complexe et de plus névralgique et à ce que j'appelais l'identité. Les binationaux ont véritablement besoin de faire de leurs enfants des enfants métis heureux. Cela passe par du bilinguisme et du biculturalisme affirmé et affiché, à égale dignité et à égale qualité, parce que c'est fondamental, y compris dans la persistance de la présence des élèves dans notre établissement.

En effet, souvent ce sont des élèves qui pourraient être aussi bien dans le système du pays d'accueil et dont l'un des parents a obtenu qu'il soit dans le système français, mais à une condition, que ce système français fasse une part réelle, affichée, affirmée, éducative et symbolique à la langue et à la culture du pays d'accueil, quelle qu'elle soit, et y compris si vous devez vous-même l'imposer aux parents. En raison des représentations

dont nous parlions, il y a des parents qui mettent leurs enfants au lycée français pour les couper de leurs racines linguistiques et culturelles. Nous ne pouvons pas, nous ne devons pas accepter ce clivage qui est contraire à toutes les valeurs qui sont celles de la république française. Nous promovons la diversité des langues et des cultures et leur égale dignité. Il faut que cela se manifeste dans vos établissements à tout moment.

Si l'on revient au français, il y a deux ou trois points sur lesquels j'aimerais beaucoup insister.

Le français est la langue de l'établissement français à l'étranger. Il faut faire, on vient de le dire, une part importante à la langue du pays d'accueil et à ce que je vais appeler les grandes langues internationales. Néanmoins, nous manquons à notre mission si nous n'assurons pas une qualité d'enseignement et d'appropriation de la langue française. Premièrement, il y a une qualité académique. Les élèves doivent pouvoir passer tous les examens et toutes les réformes des examens de l'Education Nationale. Deuxièmement, il y a la qualité affective. C'est de la francophilie et non pas seulement de la francophonie.

Il est quand même regrettable que l'on puisse penser que la francophilie se fasse dans les sections françaises des lycées nationaux et non pas dans nos établissements. Il faut qu'il y ait francophilie alors que le français est la langue de scolarisation, c'est-à-dire la langue de la contrainte scolaire. Et lorsque l'on dit qu'il ne faut pas de violence à l'école, il y a d'abord la violence de l'école. C'est une contrainte, la langue de scolarisation. **Il faut que cette langue de scolarisation ne soit pas simplement la langue des enseignements et des apprentissages, mais aussi la langue dans laquelle on vit, dans laquelle on joue, dans laquelle on interagit, avec laquelle on communique.** Et cela, ce n'est pas en l'imposant de façon pseudo-coloniale déguisée, mais en la motivant par un travail sur des projets qui la mettent au centre des activités langagières des élèves.

La langue française doit devenir pour eux la langue maternelle 2. Quand on parle de langue seconde, on ne parle pas de LV2. Il y a trop souvent des confusions. On parle bien de ceux pour qui elle n'est pas la langue maternelle. Construire ce rapport au français, c'est l'assurance qu'après le bac, même s'ils font deux ou trois ans dans des universités autres, nous avons une chance de les récupérer à bac + 3 ou à bac + 4. Et même s'ils ne viennent jamais dans nos universités, ils poursuivent une francophonie et une francophilie actives dans la vie professionnelle qui sera la leur.

Je ne sais pas si nous formons les futures élites. Je veux le penser, non pas en tant que nous reproduisons les élites que l'on nous confie, mais en tant que nous donnons aux enfants que l'on nous confie les moyens et les ressources pour faire partie des élites de leur futur pays quel qu'il soit.

Le rapport au français que nous construisons ne peut pas être un rapport purement cérébral. Les enfants ne sont pas des « cerveaux montés sur chaises ». Or pour beaucoup d'enseignants, c'est un peu comme cela que cela se traduit. Ce n'est pas la connaissance des verbes irréguliers, des tables de multiplication, des byzantinismes syntaxiques qui caractérisent la langue française, qui construit un attachement affectif profond à une langue. C'est sa cuisine, ce sont ses parfums, ses odeurs, sa façon de dire l'amour, c'est sa façon de dire l'amitié, c'est sa façon d'instaurer la relation avec le professeur, c'est la confiance en soi que l'on a construite, ce sont les valeurs que l'on a données. Voilà ce qui construit le français comme langue maternelle seconde, et je crois que c'est vraiment extrêmement important.

Concernant enfin le plurilinguisme qui va être le nouveau chantier que nous allons ouvrir désormais. Il est déjà en place dans les établissements et il demande une vraie réflexion sur ce que seront les langues internationales de demain.

L'anglais en fait indiscutablement partie. Mais pour reprendre l'image que la Directrice, employée récemment au séminaire de Cuba, l'anglais dans huit ou dix ans, ce sera comme le permis de conduire. On ne peut pas faire sans, on ne peut pas s'en passer. Mais ce ne sera plus une plus-value. Si on ne l'a pas, on vous reprochera de ne pas l'avoir, mais si l'on argue du fait que l'on a, on vous dira : « *Très bien merci. Et puis ?* » Et puis nous avons déjà le français. Et de ce point de vue, je le dis, le français en 2020 ou 2025, on pense que ce sera la sixième ou septième langue la plus diffusée sur la planète. Mais dans les systèmes éducatifs de la plupart des grands pays, elle arrive en LV3. Autrement dit, elle arrive à une place éducative supérieure à sa place de diffusion, ce qui peut faire basculer sa place de diffusion. Ceci, c'est le premier point.

Deuxième point, si l'on prend les pays émergents – le fameux groupe dit BRIC – parmi eux le Brésil, la Russie et la Chine sont extrêmement désireux de développer le français pour des raisons géopolitiques. Je n'ai pas besoin de les développer ici, vous les voyez très clairement. C'est la langue de l'alternative. Nous devons rendre la politesse tout simplement, à un certain nombre de ces pays. **Nous devons développer dans le réseau, des sections internationales sur la langue du pays d'accueil et des sections internationales sur les grandes langues qui vont définir les différentes zones d'influence linguistique demain.**

J'ajoute autre chose. Si vous regardez le peloton de tête, les langues romanes sont particulièrement bien représentées. Si l'on ajoute la diffusion du français, de l'italien, de l'espagnol et du portugais-brésilien, nous retrouvons une place qui nous propulse au troisième rang.

Cela veut dire quoi ? Cela veut dire que le travail sur l'inter-langues et l'intercompréhension des langues appartenant à une même aire linguistique doit être l'un des objets pilotes de travail dans le réseau. Il faut s'appuyer là-dessus et sur le dernier rapport de Suzy Halimi qui invite vraiment à apprendre la langue du voisin, mais aussi les langues voisines. **L'intercompréhension est la clef, disait Umberto Eco, du plurilinguisme avéré.** Entre les langues romanes, cette intercompréhension a déjà fait l'objet de nombre de travaux sur lesquels nous pouvons et nous devons travailler.

Mais les classes bilangues aussi doivent être développées aujourd'hui avec véritablement – et c'est une demande extrêmement forte des parents – le souci ne pas créer de la « filiarisation ». Je reprends ce mot, ce sont eux qui l'ont employé. Ils veulent **un système d'excellence, pour tous**. Tout ce qui est perçu comme de la filiarisation est perçu comme de l'exclusion, de la pression, de la sélection et entraîne des frustrations et des revendications. Ce n'est pas soutenable non plus pour le réseau. Ces filières sont nécessairement limitées en accueil et coûteuses en postes. Et lorsqu'un élève qui était dans l'une de ces filières dans un établissement, veut aller dans un autre établissement et réintégrer cette filière, il trouve déjà la place prise. D'où des problèmes qui sont littéralement insoutenables et qui ne correspondent pas à la volonté que nous avons d'une excellence pour tous.

Le bilinguisme, le bilanguisme, le trilinguisme, le plurilinguisme, est pour tous. Et nous devons faire en sorte que ce soit le cas. L'Inspection Générale du MEN là-dessus s'est montrée extrêmement précise. La globalisation des horaires, la flexibilité des emplois du temps, la porosité des groupes classes et le CECRL sur les groupes de compétences, nous donnent tous les atouts pour construire véritablement des dispositifs en langues performants et ouverts à tous. Nous sommes attendus comme laboratoire sur cette mise en œuvre.

Et j'ajoute aussi que l'injonction paradoxale est forte. Il faut que nous fassions en sorte qu'elle soit féconde et non pas stérilisante. L'expérimentation ne doit pas être – je reprends la formule du doyen – le « joker » que l'on brandit pour justifier toute dérogation à ces principes de personnalisation des parcours et de réussite pour tous. Parce que souvent, une contrainte est le résultat d'un choix initial. On modifie les choix, on modifie les contraintes. C'est cela, une politique.

J'aborde un dernier point sur la pédagogie actionnelle et interculturelle. Vous le savez pour ceux d'entre vous qui sont déjà dans le réseau, nous avons beaucoup insisté l'année dernière – nous l'avons encore accru cette année et vraiment je remercie très vivement toute mon équipe là-dessus parce que cela a été un énorme travail – sur le fait de dissocier actions pédagogiques pilotes et subventions des actions pédagogiques pilotes.

Les actions pédagogiques pilotes sont véritablement la vitrine d'excellence et d'innovation de notre réseau. Ce ne sont pas des moyens déguisés ou affirmés d'obtenir des subventions, c'est subvertir le dispositif. La subvention est là pour rendre éventuellement possible une action qui ne le serait pas sinon. Mais ce n'est pas parce que l'on a eu une subvention que c'est nécessairement mieux que ceux qui ne l'ont pas eue.

Donc nous avons désiré vraiment faire un travail en deux temps, même si cela nous compliquait un petit peu les choses, avec d'abord, éligibilité pédagogique, ensuite mais seulement ensuite, attribution de la subvention. Tout système pouvant être perfectionné, un certain nombre d'entre vous qui êtes présents ici ou qui ne le sont pas, m'ont envoyé des suggestions à ce sujet. En particulier – on va revenir sur ce que je disais – la subvention de l'agence ayant été comprise longtemps comme une validité pédagogique et une reconnaissance de l'excellence de l'action, le fait de ne pas attribuer de subvention était pris *a contrario* comme un manque de reconnaissance.

Et l'un de vos collègues m'a fait une suggestion que je vous livre en direct, sous réserve évidemment de l'accord et de l'approbation de Madame la Directrice : sa suggestion est que l'on ait une estampille « APP-AEFE » qui reconnaisse, qui promeuve la validité et l'intérêt pédagogique pilote d'une action, indépendamment du fait de savoir si elle est subventionnée ou non. Je dois dire que j'ai trouvé la suggestion parfaitement dans la logique de ce que l'on mettait en place.

Nous allons donc travailler à estampiller toute action pédagogique pilote qui soit véritablement pédagogique et véritablement pilote. Et la subvention ne sera donnée simplement pour permettre l'action quand elle ne pourra pas avoir lieu autrement.

Par ailleurs, nous avons pour la première fois cette année au Service pédagogique proposé un certain nombre d'APP que nous avons appelées **les APP monde**. Je remercie et félicite là aussi le réseau pour sa réactivité face à cette nouveauté et pour la compréhension fine que j'ai constatée dans nombre d'établissements, sur la manière dont ces APP monde devaient être au cœur de la classe et non pas à la périphérie.

Nous avons enfin lancé un projet monde, mais c'est vraiment une particularité puisque, contrairement aux APP qui parce qu'elles sont pilotes ont une durée de vie limitée au terme de laquelle elles deviennent tout simplement de la pratique de classe quotidienne, nous l'inscrivons dans la durée. C'est un projet qui s'appelle « **Ambassadeurs en herbe** », qui est sous le patronage de l'Unesco et sur lequel justement un certain nombre des chefs d'établissement m'ont demandé de faire une présentation un petit peu plus précise que celle que nous avons donnée jusqu'à présent.

D'abord, ce sont des joutes oratoires. Ce sont des joutes oratoires, c'est donc un travail qui est uniquement **axé sur l'oral** et sur les exercices d'oral tels qu'ils sont déterminés par la pédagogie actionnelle du CECRL. Il y a des exposés : parler en continu. Il y a du dialogue : la question-réponse. Il y a de l'interaction : le colloque. Le fond, évidemment, c'est le travail sur l'argumentation.

Deuxième caractéristique, c'est un projet qui conduit **du CE2 à la seconde voire à la première**. Pourquoi ? Pour construire l'école du socle et le lien entre les apprentissages et leur progression, pour faire travailler les cycles ensemble, les faire se connaître et pour construire un fil rouge fédérateur à l'intérieur du projet d'établissement.

La troisième caractéristique est **l'ouverture sur le pays d'accueil**. Les joutes oratoires se font en français et dans la langue du pays d'accueil, avec des synthèses d'interprétariat en anglais, ce qui suppose évidemment que les champions interprètes soient véritablement très affûtés en anglais. Ce n'est pas du tout la même chose que d'interagir en français et dans la langue du pays d'accueil (quand évidemment ce n'est pas l'anglais) et de faire de l'interprétariat, c'est-à-dire de la synthèse et de la reformulation de ce qui a été dit, en anglais. C'est donc évidemment la manifestation de l'excellence que nous pouvons atteindre en anglais, tout en mettant le français et la langue du pays d'accueil au cœur.

En logique avec l'ancrage dans le pays d'accueil, **l'équipe championne de l'établissement ou du pays défend la position, la vision et les réalités du pays d'accueil sur lesquelles elle est donc amenée à s'interroger et à travailler**. Et enfin, c'est un travail qui permet d'intégrer les établissements locaux avec filière francophone et d'être dans de la coopération éducative.

Comme les sujets sont des sujets transversaux, on travaille évidemment en pluridisciplinarité, cela traverse les programmes. Je vais vous donner quelques-uns des thèmes qui ont été les plus fréquents, puisqu'on me l'a demandé : l'eau, la faim, le déséquilibre nord-sud, les droits de la femme, les droits de l'enfant, différences et

discriminations, biodiversité, développement durable. Voilà à peu près. Soit il y en a un qui vraiment s'imposera à tous et nous le choisirons pour l'année prochaine, soit nous le tirerons au sort.

Enfin, bien entendu, **c'est un travail sur les valeurs et justement, sur la mise en réseau de nos élèves.** En effet, équipes championnes d'établissement, équipes championnes de pays et équipes championnes de zone, **les huit équipes championnes se retrouveront à Paris à l'UNESCO sous le haut patronage et la présidence de jury de l'ambassadeur de France à l'Unesco pour définir une équipe championne AEFE qui pourra tout à fait être composée d'élèves venant des différentes équipes championnes des pays. Ce sera une équipe totalement représentative de la diversité du réseau. Et cette équipe sera équipe ambassadrice Unesco pour le réseau AEFE pour toute l'année suivante.**

Je vous remercie de votre attention. Vous allez avoir droit à une petite récréation avec le clip « Ambassadeurs en herbe » proposé par l'établissement de Madrid.

Merci à tous de votre longue patience.